في علم النفس

# النمو النفسي

الدكتور عبد المنعم المليجي

إهـــــــداء 2005

أ.د./ محمد عثمان نجاتي

القاهرة

في علم النفس

# النمو النفسي

تأليف

الدكتور عبد المنعم المليجي

دكتوراه من معهد الطب النفسي بجامعة لندن
مدرس بقسم الدراسات النفسية بكلية الآداب بجامعة عين شمس

الطبعة الثالثة

ملتزم الطبع والنشر

مكتبة مصر

٣ شارع كامل صدقي - الفجالة

## مقدمة الطبعة الثـالثة

صدرت الطبعة الأولى من كتاب « النمو النفسى » منذ سبعة أعوام، وكان الكتاب حلقـة أولى فى مجمـوعة كتب « فى علم النفس » التى وجهناها لطلاب الدراسات النفسية فى مصر والبلاد العربية . وقد كادت حلقات هذه المجموعة أن تبلغ العشرين ، وأعيد طبع كثير منها مرات عديدة . ولا عجب فقد زاد عدد طلاب الدراسات النفسـية فى بلادنا زيادة مطردة ، كما انتشر الوعى السيكولوچى انتشارا يبشر باختفاء الكتابات التى تعمد الى التبسيط المخل ، أو التى توفر المتعة المبتذلة تحت ستار العلم .

ولست أشك ــ وقد نشأت بين جدران الجامعة أقسام فى علم النفس قائمة بذاتها ــ أن الوعى السيكولوچى سيزداد عمقا وتطورا وانتشارا . وعند ما يتاح لخريجى قسم الدراسات النفسية والاجتماعية بكلية الآداب بجامعة عين شمس ، وخريجى أقسام علم النفس بكلية التربيـة بهذه الجامعة ، عند ما يتاح لهؤلاء وأولئك أن يضطلعوا بدورهم كباحثين ومجربين ستقل حاجتنا الى كتاب الغرب ، ويزداد اعتمادنا على أنفسنا فى اطلاع الناس على سيكولوچية أطفالنا وشبابنا ، وعلاقاتنا الانسانية.

وعند ما صدرت الطبعة الثانية من كتاب « النمو النفسى » كنت بالخارج فلم تتح لى فرصة تنقيحه . وقد أعدت النظر فى مادة الكتاب ، وتمنيت لو أننى أعدت كتابته من جديد ، غير أننى أيقنت أن الكتاب بمنهجـه الحالى قد برهن على فائدته لأجيال من طلاب التربيـة وعلم النفس والاجتماع والخدمة الاجتماعية ، كما أثبت فائدته لغير قليل من الآباء . ولذلك قررت الاحتفاظ بصـورته العامة على أن أزيد مادته ثراء ، فأفصل القول فى أبواب ، وأضيف موادا جديدة لبعض الأبواب، وأضمن فصوله ما أمكن موادا تمخضت عنها بحوث أجريت حديثا فى بيئاتنا المصرية .

والحق أن كتاب « النمو النفسى » فى طبعته الثالثة قد طرأ عليه قدر غير يسير من « النمو » ، ولا شك أنه فى حاجة الى أن ينمو أكثر ، غير أن النمو يتطلب وقتا وجهدا وخبرة متزايدة . وقد قلت فى ختام مقدمة الطبعة الأولى : « اننى أعتقد أن الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الأولى » . ولا زلت أقول اذ أختم مقدمة الطبعة الثالثة : « اننى أعتقد أن الموضوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الثالثة » . وأضيف : ان الغاية من الكتاب لن تتحقق تحققا كافيا الا حين تصبح مواده بأسرها تتاج بحوث علمية يجريها علمـاء نفس مصريون فى مجتمعاتنا المحلية . وأعتقـد أننا سائرون نحو هذه الغاية بخطى أرجو أن تزداد اتساعا .

عبد المنعم المليجى

المنيرة فى ١٢ ابريل ١٩٥٧

## مقدمة الطبعة الأولى

أصبحت المكتبة العربية تضم عددا طيبا من كتب علم النفس التى تقدم خلاصة عامة لجميع موضوعات العلم . وفضلا عن أهمية هذه الكتب للباحث فى علم النفس فهى لا تغنى عن الكتب التى يختص كل منها بموضوع واحد . هذا النوع الأخير تفتقر اليه المكتبة العربية افتقارا شديدا ، يلمسه كل من تصدى لمهمة تدريس علم النفس اذ لا يجد من المراجع العربية ما يسد حاجة طلابه . ولذلك اتفق نفر من الأساتذة القائمين بتدريس علم النفس بجامعة ابراهيم (عين شمس الآن ) على اصدار سلسلة من الكتب ، كل منها لا يتناول غير موضوع واحد ، يعرض فيه أحدث ما وصل اليه العلم من نتائج ، عرضا علميا يراعى حاجة المربين ، مع تجنب التبسيط المخل الذى تعمد اليه المجلات والكتب السيارة اذ تشوه وجه الحقيقة استجداء لرضاء الجمهور .

ولا شك أن ذلك العمل سيكون منا خير تتمة للمهمة التى اضطلع بها المؤلفون السابقون ، اذ سوف نملأ الهيكل العام بالتفاصيل والأمثلة المحسوسة والآراء المتعددة ، وسوف نكسب المبادىء التى قدموها مسحة واقعية .

وقد أسمينا السلسلة « فى علم النفس » وكان لى شرف تقديم الكتاب الأول « النمو النفسى » ، وسيتلوه كتابان ، أولهما للدكتور مصطفى فهمى أستاذ علم النفس المساعد بمعهد التربية عن « دوافع السلوك » ، وثانيهما للدكتور خليفة بركات مدرس علم النفس بالمعهد عن « الشخصية » . ولسنا نبغى الا أن تكون هذه السلسلة منبرا علميا يتحقق فيه تقليد عزيز ، هو تعاون المختصين تعاونا علميا مخلصا — برغم ما قد يكون بينهم من اختلاف المذاهب والنظريات على نشر الثقافة العلمية .

* * *

وكتاب « النمو النفسى » عرض لمختلف التغيرات التى تطرأ على نفسية الفرد منذ مولده حتى يكتمل نموه . وقد أردت أن أهيىء أذهان المبتدئين للموضوع بكلمة عن الصلة بين معرفتهم اليومية بالنفس الانسانية وبين علم النفس العلمى ، ووضحت فيها بعض التعبيرات العلمية حتى تسهل عليهم متابعة موضوعات الكتاب . ثم شرحت معنى النمو وعرضت المبادىء العامة التى يخضع لها الانسان فى نموه . وذلك ما ضمنته الباب الأول من الكتاب وهو « المعرفة النفسية ومبادىء النمو » .

أما الباب الثانى فقصرته على الطفولة ، وقصدت بها الفترة التى تبدأ بالميلاد وتنتهى بالبلوغ الجسمى . وقد جعلتها مراحل ثلاث : السنتان الأوليان ، ومرحلة الحضانة التى اعتبرتها أزمة فى سياق النمو ، ثم مرحلة الطفولة الهادئة التى تقابل فى نظام التعليم مرحلتى الرياض والدراسة الابتدائية .

أما الباب الثالث والأخير فقد فصلت القول فيه فى المراهقة . وقد كان المتبع حتى الآن فى أغلب الكتب العربية ألا يفصل الكتاب عند الكلام عن فترة المراهقة بين المراهقين والمراهقات ، فيعرضون للمراهقة عموما مع الاشارة العابرة لما بين الجنسين من فروق . ولكننى على الرغم من تسليمى باشتراكهما فى كثير من مميزات المراهقة الا أن ما بينهما من فروق يحتم علينا أن نعكس الآية ، فنتحدث عن كل على انفراد ، ونشير فى سياق الحديث الى ما يشتركان فيه من خصائص .

وقد راعيت مبدأ هاما ، ذلك هو بيان الارتباط بين مختلف مراحل النمو على نحو يصور للقراء تصويرا محسوسا أن النمو عملية واحدة متصلة ، فكنت فى نهاية كل مرحلة أبرز ما فيها من عناصر تعد للمرحلة التالية ، وفى بداية هذه كنت أشير الى ما بها من خصائص هى استمرار لأخرى فى المرحلة المنتهية .

وفى كل مرحلة اهتممت اهتماما كبيرا بالربط بين مختلف الظواهر ،

فكنت أتخــذ من كل ظاهرة نقطة ارتكاز أقفز منهــا الى الجوانب الأخرى للنفس ، ثم أعود اليهــا وهكذا . مثــال ذلك أن أبدأ فى الطفولة الأولى بالنمو الحسى من حيث هو أظهــر جوانب النمو فى تلك الفترة ، وأبين صــلته بالنمو الحركى وأثره فى النمو الادراكى وفيما يعترى الحياة الانفعالية من تغيرات . وفى النمو العقلى لم أكن أكتفى بتفصــيل عناصره ، بل أبين فضــلا عن ذلك كيف ينعكس فى الترقى الانفعالى وفى نمو قدرة الطفل على التكيف الاجتماعى . ومن ذلك ما فعلته عند الحديث عن الشعور الدينى اذ كنت أكشف فيه عن العناصر العقلية والانفعالية والاجتماعية وأتخذه بدوره وســيلة لانارة هذه الجوانب .

لم يكن همى اذن وصــف الظواهر بقــدر ما كان الكشف عن التفاعل الداخلى بين مختلف القوى النفســية ، ذلك التفاعل الذى يختفى لا محالة فى أى عرض وصــفى للنمو ، فكلما أمعن المرء فى التحليل الظاهرى الوصفى اتسعت الشقة بينه وبين الواقع النفسى .

هذا وقد ضمنت الكتاب بعض نتائج خبرتى الشخصية ، وبخاصة عند الحديث عن الشــعور الدينى وعن المراهقة . وآثرت اضــافة المصطلحات الأوروبية الى العبارات العربية حتى أســهل على القراء عامة والطلبة خاصة الاطلاع بعد ذلك فى المراجع الأوروبية .

بيد أننى أعتقد أن الموضــوع أضخم وأعمق من أن يكتمل من المرة الأولى ، ولكن على الرغم من ذلك فلست أشك فى أنه سيسد فراغا فى المكتبة العربية ريثما يتاح لنا ولغيرنا محاولات أخرى أكثر شمولا وكمالا .

عبد المنعم المليجى

القاهرة ١٩٥٠

# الفصل الأول

# كيف ندرس الأطفال؟

## المعرفة النفسية اليومية

ان الفرد من حيث هو عضــو فى مجتمع ، لا بد له من قدر من المعرفة بنفسه وبنفوس غيره والا استحال عليه التعامل مع المجتمع أو التكيف للمواقف الاجتماعية . وتتوقف قدرة المرء على التعامل والتكيف فى المواقف الاجتماعية الى حد كبير على مدى فهمه لنفسه ونفوس غيره . تســير فى الطريق حيث تلمح صبيا يلتقط حجرا من الأرض ثم ينظر اليك متجهما وجهــه ، ويرفع يده بالحجــر ملوحا نحوك ، فسرعان ما تجرى محاولا الاختفــاء ، أو تهجم عليه محاولا انتزاع الحجر من يده ، وأنت فى كلتا الحالين تتصرف بناء على توقع الاعتــداء . ولولا أنك اســتطعت أن تفسر حركاته وملامح وجهه على أنها تعبير عن شــعور عدائى ، لما اتخذت اجراء يجنبك الخطر المحدق . يقبل الموظف على رئيسه وله مطلب معين ، فلو كان رئيسا فظا اتخذ حياله موقفا لايثير غضبه ، وان كان ممن يستهويهم الاطراء أطراه ، وهكذا فهو يرتب ســلوكه بناء على فهمه لنفســيته وسبره لأغوار شخصــيته ، وهو فى الحالين يتوقف نجاحه فى التكيف على علمه بقدر من الصفات النفسية لمن يتصل به . يرى الطفل ساعتك ، فيتقدم نحوها وجلا ، ينظر اليهــا تارة والى وجهك يتفحصــه تارة أخرى ، فلو رأى ما يدل على تجهم ووعيد تراجع ، وان لمس ما يدل على الهدوء زاد اقترابا ، ثم اذا به يراك مبتســما فيمد يده ويتناول الساعة يتفحصها ، فان رآك لا تزال مبتسما ربما عالجها ليرى ما بها ، فهو لا يخطو خطوة ما لم يحاول سبر أغوار نفســك ، ويرتب أى تصرف على ما يتعمقه فى نفسك من مشاعر . أى أنه يتكيف للموقف تكيفايستند الى قدر أيا كانت ضآلته من العلم بنفسية الغير . على أن هذا العلم فى حالة الرجل العادى أو الطفل الصغير يتم دونما تدبير سابق ، بحيث لا نكاد نفصله عن الأعمال والتصرفات ذاتها . ولكن الذى نخلص اليه أن حياتنا الاجتماعية تستحيل مالم يتوفر لدينا حد

أدنى من العلم بنفوسنا ونفوس غيرنا ، علما ضمنيا نستمده من اشاراتهم وأوضاعهم الجسمية وملامح وجوههم ، وأقوالهم وكتاباتهم ومنتجاتهم ؛ فتلك شواهد مادية صرفة ولكنها تعبير عن مختلف الانفعالات والرغبات والأفكار والاستعدادات والذكاء وغيره من القدرات العقلية . بل ان الخبير بالحياة الاجتماعية لا يستدل فحسب من هذه الشواهد على الأحوال النفسية التى تدل عليها ، بل فى وسعه أن يقدر مداها وشدتها ، فيعرف مدى تأثر فلان من الناس بهذه الكلمة أو تلك ، وبوسعه أن يتنبأ — بناء على فهمه لشخصيته — بتصرفه فى موقف معين وهكذا ...

بل ان العالم المادى ذاته لا يخلو فى بعض الأحيان أن يكون موضوعا للدراسة النفسية العابرة : فثم الجبال والأنهار والأغصان والينابيع تثير فينا من المشاعر ما لا حصر له ، مشاعر تختلف من فرد الى آخر ، ومن وقت الى وقت ، تنبرى لنا فى أحلامنا ، وتراود أخيلتنا فى حال اليقظة ، وتتركز حول فكرتنا عنها مختلف العواطف . هذا العالم الطبيعى لا نقف منه دائما موقفا موضوعيا ، موقف الذى يدرك موضوعا خارجيا عنا ، فكثيرا ما نتحول عن موقف المشاهدة هذا الى موقف ذاتى هو الموقف السيكولوچى ، فننظر الى الشىء من حيث ما يثيره فى نفوسنا ، من أخيلة وذكريات وعواطف . وهكذا تمضى حياتنا ، يستغرق انتباهنا مواكب الأشياء ومواقف الناس ، وندركها ادراكا موضوعيا ، بيد أننا نتحول عنها الى نفوسنا حيث التفكير والشعور والتذكر الخ ... ونحن اذ نرتد الى نفوسنا أو نتحول عن النظر الى نفس المشاهد نقف موقف السيكولوچى وان اختلف فى الحالين : اذ هو فى الأولى يتصل بالأحوال النفسية اتصالا مباشرا ، أى يقوم بما يسمى فى الاصطلاح العلمى بعملية تأمل باطنى ؛ وفى الثانية يتصل بها على نحو غير مباشر بعد تأويل واستدلال فيقال انه يستخدم الملاحظة أو المشاهدة الخارجية .

تلك معرفة سيكولوجية تتاح لنا فى مواقف الحياة اليومية ، لا يحرم منها طفل أو راشد ، جاهل أو متعلم ، فما وجه الحاجة الى المعرفة العلمية ( علم النفس ) ان كنا لا نعدم معرفة عادية للنفس الانسانية ؟ وما الفرق بين المعرفة اليومية للأحوال النفسية والمعرفة العلمية لها ؟

كل علم من العلوم بدأ مجموعة من المعارف اكتسبها الانسان من خبرته اليومية ، هذه الخبرة لم تنف حاجتنا الى العلوم المنظمة لأنها خبرة محدودة بحدود الأغراض العملية ولذلك كانت ضئيلة لا تكفى لاشباع حاجتنا الى المعرفة التى لاتحد ، ولأنها لا يمكن أن تخلو من شوائب المعتقدات التى لا تستند الى تمحيص واختبار ، أو من الأخطاء يقع فيها الانسان العادى لقصور وسائله فى البحث . أما المعارف العلمية ففضلا عن اتساع دائرتها لعدم وقوفها عند مجرد خدمة الأغراض العملية واستعانتها بالمناهج والطرق المنظمة ، فهى لاتكتفى بتسجيل الشواهد وتفسيرها ، بل تصنفها وتبوبها وتكتشف ما بينها من روابط وتسعى الى كشف القوانين التى تخضع لها الحياة النفسية .

والقانون وسيلة للتنبؤ . ومن ثمة كان علم النفس يمتاز عن المعرفة السيكولوجية العادية فى فائدته التطبيقية التى يجنيها من القانون : ندرس وظيفة التذكر ونكشف عن قوانين الحفظ ، حتى يسعنا بعد ذلك أن نطبق معرفتنا العلمية فى تصميم أحسن وسائل الحفظ وغير ذلك من وسائل التعلم ؛ ندرس الانتباه والتعب ومن معرفة قوانينهما نفيد فى أحسن طرق الاعلان ووسائل الانتاج فى الميدان الصناعى ، وقوانين التطور الانفعالى وأسباب الاضطراب الانفعالى نفيد منها فى الطب النفسى . وهكذا فان التنظيم العلمى لمعارفنا النفسية بتحرره من الأغراض العملية المباشرة يزيدها سعة ، وقدرة على تحقيق الأغراض العملية لا للفرد الواحد بل للانسانية جمعاء فى مختلف الميادين العملية . والتنظيم قبل كل شىء يتضمن الاعتقاد بأن الحياة النفسية لا تمضى

فوضى ، بل تتبع نظاما دقيقا شأنه شأن النظام الطبيعى فى حتميته وتعقد مظاهره .

وان الدراسة العلمية للطفولة وان كانت تقدر خبرات الآباء بأبنائهم، وتعول على هذه الخبرات أحيانا كثيرة فى الوصول الى نتائجها ، غير أنها تكشف عن العنصر الشخصى فى هذه الخبرات ، وتحاول عن طريق وسائل الضبط المختلفة أن تحررنا جميعا من قيود خبراتنا الشخصية لتطلعنا على الحقائق الموضوعية الخاصة بالأطفال جميعا فى تطور شخصياتهم ، كما توقفنا على الفروق الفردية بينهم . وفيما يلى نقدم عرضا مختصرا لمختلف الطرق العلمية التى انتهجت فى دراسة الأطفال :

## طريقة تسجيل الحياة اليومية

شاء بعض علماء النفس فى القرن التاسع عشر أن ينهجوا نهجا موضوعيا فى دراسة حياة الطفل ، نهجا يتيح لهم الملاحظة المباشرة للأطفال فى سلوكهم اليومى كى يتحرروا من التعميمات المخلة ، والاعتقادات السيارة التى ترسخ فى أذهان الناس نتيجة خبرات شخصية ومشاعر ذاتية وملاحظات مبتسرة ، فعمد هذا النفر من العلماء الى تسجيل نشاط أطفالهم والحوادث التى يمرون بها ، واستجاباتهم لهذه الحوادث يوما بيوم . على أنهم لم يقنعوا بمجرد تسجيل نشاط الأطفال كما يحدث على نحو تلقائى ، بل كانوا — بين الفينة والفينة — يجرون عليهم تجارب خفيفة (على طفل أو طفلين) بقصد التحقق من هذا الغرض أو ذاك ، أو بقصد حفز الطفل الى التعبير عن نفسه تعبيرا تتاح لهم ملاحظته على نحو دقيق . وكان كل من يلاحظ من هؤلاء حريصا على تسجيل ملاحظاته حال ملاحظته الطفل أو بعد ملاحظته له بوقت وجيز ، حتى لا يعول على الذاكرة فهى كثيرا ما تخون . وبعد أن يتجمع القدر الكافى من هذه الملاحظات ترتب كى تكون سجلا كاملا عن حياة الطفل أو تاريخه لفترة تطول أو تقصر .

لهذه الطريقة ميزة أساسية ، فهى تتيح لنا ملاحظة الطفل فى نشاطه اليومى المعتاد بعيـــدا عن الجـــو غير الطبيعى الذى يكتنف الدراسة التجريبية فى معامل علم النفس . ولكنها طريقة تفرض علينا الوقوف من الطفل موقف المشاهد السلبى ، ينتظر ما يحدث كى يسجله ، دون أن يستطيع التحكم فى البيئة أو تغيير ظروفها حتى تتاح له دراســة مختلف الإستجابات السلوكية تحت مختلف الظروف البيئية . هذا النقص تتجنبه الدراسة التجريبية فى المعمل ، فالمجرب لا ينتظر حتى يصدر عن الطفل نوع السلوك الذى يريد ملاحظته ، فلديه مختلف المواقف أعدها سلفا كى تستثير لدى الطفل هذه الاستجابة أو تلك فيسجلها ، ثم انه يستطيع تغيير عناصر الموقف ، فيزيد المنبهات شدة أو يستبدلها بمنبهات أخرى تختلف كيفا وكما ليتبين ما يطرأ على استجابات الطفل من تغييرات . وهكذا يتيح الموقف التجريبى فرصا لا يتيحها موقف الحياة اليومية التلقائية . وفضلا عن ذلك فالموقف التجريبى لا يتيح لنا مجرد ملاحظة الظواهر بل تقدير هذه الظواهر ، وتقـــدير ارتباطها بعضها ببعض ، وارتباطها بالمواقف التى أثارتها تقديرا كميا .

وهنالك عيب آخر فى طريقة تسجيل الحياة اليومية للأطفال . ذلك هو أن الملاحظ لسلوك الطفل فى أغلب الحالات ، هو أحد الوالدين . وليس يخاف على أحد أن الاندماج فى علاقة عاطفية من أى نوع كان مع الشخص المدروس تجعل الدارس معرضا للخطأ : فتخفى عليه أمورا تمس كبرياءه الوالدى ، ويغالى فى تقدير أمور تعزز فكرته الطيبة عن نفسه ، وعن نسله ، ويهتم بتعقب مظاهر دون أخرى بحكم اهتماماته الخاصة ، ويفسر الظواهر فى ضوء معتقداته وتجاربه الخاصة ، وهكذا .. ان العلاقة الانفعـــالية بين الملاحظ وطفله موضـــوع الملاحظة موقف ينتقص من الحياد النفسى الذى لابد من توفره فى أية دراسة علمية .

ومن الأمور التى تؤخذ على الدراسات التى اتبعت هذه الطريقة أنها لم تتناول فى أغلب الأحوال غير حالة طفل واحد ، وكان هذا الطفل

فى آغلب هذه الدراسات ابنا لوالدين من مستوى ثقافى وعقلى رفيع. ودراسات هذا شأنها قد تكشف لنا كثيرا من غوامض السلوك الانسانى، وتنير لنا كثيرا من الجوانب المظلمة فى حياة الأطفال ، غير أنها قاصرة على دائرة محدودة بحيث لا تكفى وحدها للوصول الى نتائج عامة نهائية عن سلوك جموع الأطفال .

تلك عيوب تؤخذ على طريقة « تسجيل الحياة اليومية » للأطفال . انها عيوب لا تقضى على ما تنطوى عليه الطريقة من قيمة علمية ، وكان الأحرى أن نستخدم بدلا من لفظ عيوب لفظ حدود . فلكل طريقة — مهما بلغت من الدقة — حدود لا تتجاوزها . ومن هنا كانت الحاجة فى أى دراسة علمية تطمع فى بلوغ نتائج نهائية عامة الى الجمع بين أكبر عدد ممكن من الطرق حتى تتاح لكل طريقة أن تسد النقص الذى يتخلف عن الطرق الأخرى ، وتفيد من الميزات التى تنفرد بها كل من غيرها .

ومما لا شك فيه أن الطريقة التى نحن بصددها أثبتت ضرورتها كتتمة رائعة لدراسة الأطفال بالطرق التجريبية . والحق أنها مهدت الطريق للملاحظات المضبوطة ضبطا علميا محكما . فما كان لنا أن نطور طريقة الملاحظة العلمية قبل أن نحيط علما بأبعاد السلوك الانسانى الذى نلاحظه ، وما كان لنا أن نصمم التجارب العلمية تجرى على الأطفال قبل أن نعرف مختلف الظواهر التى نريد اجراء التجارب عليها ، أو مختلف ميادين السلوك التى لابد من دراستها . وان الملاحظات التى تجمعت لدينا من مشاهدة سلوك الأطفال فى حياتهم اليومية كانت بداية ضرورية لاعداد خطط الملاحظة والتجارب على السواء . وقد كانت — ولا تزال — مصدرا رائعا للفروض العلمية ، وهى نقطة البدء فى أى مبحث علمى . وأخيرا فان الدراسة التفصيلية لتاريخ الطفل الواحد كفيلة بأن تكسب طالب علم النفس بصيرة لا غنى عنها فى أى دراسة

علمية ، وما ذلك الا لأنها تعكس ما تنطوى عليه الحياة من تعقد وثراء وحركة دائبة .

وفيما يلى نعرض أمثلة من بحوث استخدمت فيها هذه الطريقة .

أول هذه الأمثلة نستقيه من بحث اضطلع به الدكتور مصطفى سويف فى مصر [١] . فقد قام « بدراسة تتبعية لارتقاء الاستجابات الاجتماعية » لدى طفلته فى الثلاث سنوات الأولى من العمر ... ولم يقتصر هذا البحث على تسجيل ملاحظات عن السلوك الذى يصدر عن الطفلة على نحو تلقائى ، فكان المؤلف يختبر من حين لآخر صحة تجارب أجراها علماء سابقون على أطفال فى نفس مراحل العمر التى تمر بها ابنته . من ذلك أنه عمد الى تنبيه أسفل مشط القدم باللمس الخفيف ، وكان عمر الطفلة حينئذ ثلاثين ساعة . وقد تبين « ان هذا التنبيه كان يثير أحيانا أرجاعا فى أصابع القدم وحدها فتنفرج وتلتئم ، وفى بعض الأحيان كانت الساق كلها تنكمش ... » [٢]

وقام المؤلف بتجربة أخرى على طفلته فى اليوم الثامن من عمرها ، اذ وضع مصباحا كهربائيا أبيض ( قوة ٢٥ واط ) على مسافة ١٨٠ سم من عينيها فلاحظ أن التنبيه الصادر من هذا المصدر الضوئى « أثار لديها رجعا منتشرا ( أى رد فعل هو عبارة عن استجابة عامة من الجسم كله ، لا من العينين والجفنين فقط ) ، كما أثار لديها رجعا متبأورا فى منطقة الابصار ، فقد انطبق الجفنان وانفتحا بسرعة ... » .

وفى اليوم التاسع سجل المؤلف الملاحظة التالية :

« كان الوضع الطبيعى لذراعى الطفلة وهى مستلقية على ظهرها الاتجاه الى أعلى ، فحركت احداهما الى أسفل ، وعندئذ تحركت الثانية

( ١ ) الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى .
( ٢ ) نفس المرجع ص : ٨١ .

دون أن ألمسها ( لم تتحرك حركة كاملة ولكن صدر عنها رجع واضح في الاتجاه الى أسفل ) . وبعد قليل حركت الذراع الأخرى الى أسفل فتحركت الأولى في الاتجاه الى أسفل دون أن ألمسها . وقد أعدت هذه التجربة أربع مرات في نفس الموقف فكانت النتيجة على هذا النحو دائما ... » [١] .

وقد لاحظ عند ما أعاد التجربة في اليوم العاشر — في نفس الظروف البيئية — التي أحاطت بالطفلة في اليوم التاسع أن الارتباط بين الذراعين في حركتهما قد اختفى ، وأصبح من الممكن للرضيع أن يحرك كل ذراع على حدة .

وحاول سويف أن يعوض نقص ملاحظاته وتجاربه على حالة مفردة ، فقارن ملاحظاته بملاحظات سجلها من قبله باحثون آخرون ، وخرج من هذه المقارنة بصحة النتيجة التالية :

**« سلوك الوليد في الأيام الأولى من حياته يكون عاما شائعا أكثر منه متخصصا ، لكنه مع ذلك يحمل بذور التخصص ، ويتجه نحو تدعيم هذا التخصص وابراز معالمه . »** [٢]

وقرر ما قرره الباحثون السابقون :

**« أن العلاقة تكون وثيقة جدا بين الوليد وبيئته الفيزيقية في الأسبوعين الأولين . فهو يستجيب للمنبهات تبعا لشدتها . »**

وقد قمنا من جانبنا باستخدام طريقة « تسجيل الحياة اليومية » في بحث لا يزال جاريا ندرس فيه تطوّر سلوك طفلتنا منذ ميلادها . وفيما يلي نورد بعض فقرات من سجل حياتها :

---

( ١ ) نفس المرجع ص : ٨٢
( ٢ ) » » ص : ٨٢

فى نهاية الشهر الثانى :

تكتشف الطفلة يديها .. تطيل النظر اليها محركة اياها على مقربة من عينيها . ( ان تسجيل هذا السلوك فى الشهر الثانى لا يعنى أنه لم يظهر قبل ذلك ، وانما يعنى فقط أننا لم نلحظه قبل ذلك . ولا بد من مقارنة ملاحظاتنا بملاحظات غيرنا قبل أن تقرر عمومية هذه الظاهرة أو تلك بالنسبة لسن معينة . )

فى الشهر الثالث :

تبدى الطفلة اهتماما واضحا بالأشياء المحيطة بها : بالصور المعلقة على الجدار المجاور للفراش الذى تنام فيه ، وتتأمل هذه الصور فى استغراق ظاهر لفترة طويلة . ( كان ينبغى تقدير هذه الفترة تقديرا دقيقا فالدراسة العلمية تتطلب التقدير الكمى للظواهر المدروسة ، ولا تقنع بالأحكام الكيفية نصدرها عليها . )

تحاول الطفلة أن تبلغ بأصابع يدها داخل فمها ، وتبذل فى ذلك جهدا واضحا حتى تنجح أحيانا ، وما تكاد تفعل حتى تنهال على الأصابع مصا ، ثم لا تلبث الأصابع أن تفلت من فمها ، فتحاول اعادة الكرة مرة أخرى وهكذا .

( يتضح من هذه الملاحظة أن الرضيع لا ينى عن تعلم أنماط سلوكية جديدة بجهد يبذله من تلقاء نفسه ، وعن تنويع ما سبق له تعلمه من أساليب سلوكية . ففى الملاحظة السالفة الذكر يتبين أن الرضيع تعلم وضع هذا الاصبع أو ذاك فى الفم ، وفضلا عن ذلك فقد عمم عادة مص الثدى وأصبح الآن يستطيع استخدام الأصابع فى نفس العملية . )

بداية الأسبوع الخامس عشر :

تكرر الطفلة بعض الأصوات فى نشاط زائد ، وعلى وجهها — اذ تزاول هذا النشاط — علامات الارتياح والرضي . يزداد هذا النشاط

الصوتى على وجه الخصوص فى الساعة السادسة صباحا بعــد نوم هادىء وبمجرد الفــراغ من الرضعة الأولى . وتدوم هذه « الجولة » من التمرين الصوتى حوالى ربع ساعة .

الأسبوع الأول من الشهر الرابع :

أصبح بوسع الطفلة أن توصل ابهام يدها اليمنى الى الفم ثم تمضى فى عمليــة المص ، تعيــد الكرة مرات يتخللهــا عدد من المحاولات الفاشــلة .

فى خلال الشهر الرابع :

يمكننا أن نميز من خلال الأصوات المبهمة حرفين متميزين :

١ ــ أ . . . أ . . .

٢ ــ أغيه . . . أغيه . . .

فى الشهر الخامس :

ينبثق من بين الخليط الصوتى حــرف ثالث قريب من حرف الجيم هو جيه ... جيه .

فى الشهر السادس :

يبرز حرف رابع هو بــ ... بــ .

على أن الحروف الأربعة تختلط فيما بينها وتمتزج بمجموعة الأصوات غير المتميزة فى صراخ عال ، ونشاط حركى عنيف ، وكل سلوك الطفلة وأسارير وجهها اذ تزاول هذا النشاط الصوتى فترات طويلة ينم عن السعادة أو ــ على الأقل ــ الراحة والاستمتاع .

الشهر الثامن :

تنتبه لأصوات الموسيقى والغناء المنبعثة من جهاز الراديو ، وتصيح مع صوت المتحدث ، أو المغنى ، واذا تصادف وجاء مجلسها فى عربتها على مقربة من الجهاز مدت يدها عابثة بالمفاتيح .

تستجيب للغناء والموسيقى بتحريك كفيها فى حركة ايقاعية .

تعمم هذه الاستجابة فلا تعود قاصرة على منبه واحد هو الموسيقى والغناء المنبعثين من جهاز الراديو ، بل تصبح استجابة لمنبه آخر هو غناء أى فرد من أفراد الأسرة .

هذا سلوك هو بحق استجابة اجتماعية ، فهو رد على محاولة أفراد الأسرة — عن طريق الغناء — مداعبتها .

تتناول كل ما تبلغه يداها من أشياء فى عربتها ، وتقذف بها الى الأرض ، مستمتعة بما يحدثه سقوطها من أصوات .

لا تكاد تمضى أيام من الشهر الثامن حتى تتبع ببصرها الأشياء المتساقطة .

لم تعد الطفلة تقنع بتناول الأشياء بيد أو بأخرى ، وانما تنقل الشيء من يد الى أخرى مكررة هذه العملية مرات عدة .

مساء يوم من الشهر الثامن كانت تلهو فى عربتها فى حالة من الهياج الشديد بقصاصات من القماش من ألوان مختلفة . استهواها هذا النشاط ، وخصوصا عملية نقل القماش من يد الى أخرى ، فقد داومت على هذه العملية دقائق دون أدنى تعب .

تجر الغطاء اذ هى مستلقية سواء فى عربتها أو سريرها لتغطى وجهها ، وتبقى كذلك برهة قصيرة ثم تزيح الغطاء عن الوجه ضاحكة فى سرور شامل ، وقد تولاها شعور يبدو لى قريبا من الشعور بالظفر .

تمسك بكلتا يديها أحد فساتينها ، تشد الفستان ، ترفع يديها بالفستان مارة به فوق رأسها حتى تتجاوزه ثم تعود به مرة أخرى فوق الرأس الى الأمام ، وتعاود الكرة مرات .

تململ من الجلوس طوال الوقت : كلما رأت أحدا صاحت به ، مادة

يديها نحـوه محاولة النهوض وطالبة العـون . سرور زائد بالوقوف مستندة الى سريرها ، أو الى ظهر الكرسى ، وترقص اذ هى كذلك فى حالة من الهياج المرح .

تأخذ أصواتها صفة التخاطب : فهى تصيح بمن معها ، حتى اذا رد على صيحتها بمثلها أو بكلمات أيا كانت أجابت عليه بأصوات مختلفة متنوعة من حيث مخارجها ومقاطعها ، ويرتفع صوتها على قدر ارتفاع صوته هو .

العبث بالأشياء يزداد تعقـدا وابتكارا : لعبة القماش .. قذف الى الأرض ومتابعتها بالبصر والجسم .. ضرب جدار العربة بقدميها .. دفع لعبة تحدث صوتا بقدميها حتى تحتجزها بين قدميها وبين جدار العربة.

تستجيب لصوت الملعقة فى اصطدامه بالاناء : تصمت متلفتة نحو مصدر الصوت فى وضع ترقب حتى اذا دخلت الأم حاملة الطعام ظهرت عليها كل بوادر الهياج .

هذه فقرات موجزة من مادة غزيرة هى بدورها ملاحظات ضـئيلة جدا ان قورنت بغزارة الحوادث التى تمر بحياة الطفل فى أشهر قلائل من عمره . وهى تعطيك فكرة عن صعوبة عملية تسجيل تاريخ حياة الطفل . وقد تعلمت من خبرتى الخاصة بهذه العملية حقائق على جانب كبير من الخطورة ، من ذلك أن الطفل حتى فى أولى مراحل حياته كائن ليس بالبساطة التى تتصورها : فحركاته التى تبدو للملاحظ السطحى نشاطا عشوائيا انما هى سلوك يخضع لنظام أكيد فى ظهوره وتطوره ، ويرتبط ارتباطا وثيقا بحاجات الطفل ، ولا ينى عن التنوع والتعدل من يوم لآخر . قد لمست كيف أن الظواهر تأخذ فى التكاثر بسرعة كبيرة حتى ليستحيل معها تسجيل كل شىء . والمرء فى حيرته ازاء هذه الحركة التطورية الدافقة ، لا يسعه الا أن يقر بتعقد السلوك الانسانى ، ويقر

بسذاجة الأحكام العامة يصدرها الناس عادة على الأطفال دون عناء فى الملاحظة ، بل ودون ملاحظة على الاطلاق فى كثير من الأحيان ، والاعتماد بدلا من ذلك على التأملات النظرية ، والاستنتاجات التى تعتبر فى هذه الحالة تعميمات مخلة ، تعميمات لا تعكس واقع السلوك الطفلى .

وقد أفاد نفر من علماء النفس من تطبيق هذه الطريقة فى بحوثهم على الأطفال مع تجنب ما تنطوى عليه من عيوب . أراد « دنيس » [١] مثلا أن يفيد منها فى الوصول الى نتائج عامة ، فجمع مادة من ٦٤ سجلا لتاريخ حياة أطفال دون الثالثة من العمر . ثم اطلع على أربعين سجلا من أكمل السجلات التى كتبت عن حياة أطفال فى السنة الأولى من العمر . واستخرج من جميع هذه السجلات معلومات غزيرة عن خمسين عنصرا من عناصر السلوك .

وتعاونت « هيرلوك » مع « ماك هيو » فى مقارنة بعض ظواهر السلوك الواردة فى بعض تواريخ الحياة ، بنفس الظواهر كما وصفتها « مارجريت ميد » في دراسة قامت بها على مجموعة من الأطفال ضعاف العقول ، ثم كما وصفها « ترمان » فى دراسته لمجموعة من الأطفال الموهوبين [٢] .

## طريقة السيرة الخاصة

نستطيع أن نفيد مما يكتبه الناس عن طفولتهم فى فهمنا لسلوك الأطفال . وتسمى هذه الطريقة بطريقة « السيرة الخاصة » .

---

(١) Dennis, W. (1936). A biography of baby biographies. Child Development, 7, 71—73.

(٢) Hurlock, E. B. and McHugh, G. ( 1936 ). Use of the biographical method in the study of motor coordination. Child development, 7, 161—168.

وكثيرا ما يطلق عليها اسم آخر، هو طريقة Autobiographical Method التأمل الاسترجاعي » Retrospective Method ، وذلك لأن الشخص الذى يستخدمها يرجع بذاكرته الى هذه الفترة أو تلك من فترات حياته الماضية ، ويحاول تجميع خبراته ليكون منها تاريخا كاملا عن حياته . وتختلف هذه الطريقة عن الطريقة السابقة فى كونها تجمع مادة خاصة بالمؤرخ نفسه فى حين أننا فى الطريقة السابقة نكون بصـــدد شخص يؤرخ لحياة شخص آخر هو طفله فى أغلب الحالات . ومع ذلك فبين الطريقتين شبه أكيد يكمن فى كونهما يتتبعان نمو الطفـــل فى مختلف مراحل حياته مع الالحاح على مميزات أو سمات معينة .

وقد استخدم « ليرد » Larid هذه الطريقة فى دراسته لمختلف الأمور التى تحفز المراهقين الى العمل . فقد طلب من جماعة من طلبة الجامعة أن يرجعوا بذاكرتهم الى سنى الدراسة الثانوية محاولين استرجاع تأثير مختلف الحوافز التى كان يستخدمها المدرسون حينئذ محاولين أن يضمنوا اقبال التلاميذ على الدراسة [١] .

واستخدم مؤلف هذا الكتاب الطريقة عينها حين طلب من عدد من المراهقين والمراهقات أن يتحدثوا عن حياتهم الدينية ، وخبراتهم بالموت والميلاد وغيرهما من مفاهيم متصلة بالدين ابان طفولتهم [٢] .

وحيث أن المصدر الوحيد للمعلومات فى هذه الطريقة هى الذاكرة ، كان من المتوقع أن تنطوى المادة المتجمعة من استخدام هذه الطريقة على كثير من الأخطاء والتشويه لأحداث الماضى والاضافة لأحداث لم تقع . ومع ذلك فلسنا ننكر قيمتها العلمية فهى كفيلة بأن تلقى الضوء

---

(١) Laird, D. A. ( 1923 ). How the high school student responds to different incentives to work. Ped. Sem., 30, 258—365.

( ٢ ) عبد المنعم المليجى : ١٩٥٥ . تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق .

على بعض جوانب فى حيــاة الطفل لا يتيسر لنا النفــاذ اليها بطريقة موضوعية أخرى .

وقد استفاد علم النفس من السير الخاصة التى كتبها أدباء عالميون لا بقصد الدراسة السيكولوچية ، ولكن بقصد الانتــاج الفنى ، أو عرض التطور المذهبى . وانى لأعتبر هذه السير بمثابة مصادر أو وثائق سيكولوچية رائعة تكشف لنا عن أعماق سحيقة ( لاتبلغها الاختبارات السيكولوچية ) من الحياة الانفعالية ، وتزودنا بخبرات نادرة ما كان للبحث العادى أن يسبر غورها .

ونذكر على سبيل التمثيل اعترافات چان چاك روسو ، واعترافات القديس أوغسطين ، وقصة « الباب الضيق » التى يحكى فيها « أندريه چيد » تجاربه الغرامية الأولى ، وكتاب « ذكريات الطفولة والشباب » التى يتتبع فيها « ارنست رينان » تطوره الفكرى فى طفولته وشبابه ، ويحلل صراعاته النفسية بصدد اتجاهاته الدينية ...

## طريقة تحليل الوثائق الشخصية

ان الأطفال كثيرا ما يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم عن طريق العمل الفنى : الرسم مثلا ، أو الكتابة . ومن الظواهر الشائعة بين المراهقين تسجيل اليوميات ، والتأملات ، وكتابة الشعر وغيره من فنون الأدب فضلا عن التعبير التلقائى عن طريق مختلف الفنون التشكيلية . ونستطيع أن نعتبر هذه المنتجات التلقائية بمثابة وثائق سيكولوچية تطلعنا على جوانب كثيرة فى نفوس الأطفال والمراهقين : كاتجاهاتهم الاجتماعية ، واســتجاباتهم للناس من حــولهم ، ومدى ادراكهم للواقع المــادى والاجتماعى ، وصراعاتهم النفسية ، وأفكارهم عن أنفسهم ، وآمالهم . ونستطيع أن نستمد من هذه الوثائق علما باهتمامات الفرد ، ومستواه الفكرى . واذا توفر لنا منها عدد كاف يمثل مختلف مراحل الحياة استطعنا

فى غير عناء أن نتتبع تطور الفــرد فى غير كثير من مظــاهر النشاط النفسى .

وان الوثائق الشخصية تفضل الكتابات الاسترجاعيــة التى أشرنا اليها منذ قليل ، من حيث أنها تعبير تلقائى مباشر ، فى حين أن الكتابات الاسترجاعية تعكس فترة من الزمن خلت . ومن ثمة فالوثائق تعكس دينامية الحياة ، وتسجل لحظات من التطــور لا تلم بها الذاكرة الماما كافيا . وللوثائق قيمة أخرى هى كونها تصور فضلا عن حالة الفرد فى مرحلة من مراحل حياته الماضية ، حالة المجتمع وما تكتنفه من أوضاع حضارية فى مرحلة خلت من مراحل التاريخ .

ويمكن لنا لو اتبعنا قواعد معينة فى تحليل الوثائق الشخصية أن نخرج منها بأحكام موضوعية ، وتقديرات كمية لا كيفية فحسب لهذه السمة أو تلك من سمات شخصية صاحب الوثائق ، أو لهذه النزعة أو تلك من نزعاته ، أو لهذه القدرة أو تلك من قدراته العقلية . لنفرض مثلا أن الوثيقة التى نحن بصددها عبارة عن مجموعة من التأملات الفلسفية والدينية سجلها أحد المراهقين. نستطيع تقدير مستواه الذهنى بالاستناد الى الأمور الآتية فى تأملاته :

أولا ـــ مستواه اللغوى : فنحصر محصوله من المفردات ونقارن هذا المحصول بمحصول مجموع المراهقين فى سنه ، ونقدر قدرته على شرح أفكاره والتعبير عن مشاعره ، وسلامة عباراته ، الخ ...

ثانيا ـــ سلامة تفكيره : فنحصر عدد مرات وقوعه فى التناقض ، وقدرته على التعميم غير المخل ، وقدرته على التفكير المجرد ، وقدرته على نقد غيره ونقد تفكيره الشخصى، وعمق تحليلاته الذاتية ، الخ ...

ونستطيع كذلك تقدير اتزانه الانفعالى بالاســتناد الى الشواهد الآتيــة :

أولا ـــ مدى تحرره من المبالغة والانفعالية فى أحكامه على الأمور والأشخاص .

ثانيا — مدى ثبوت حالته الانفعالية العامة .

ثالثا — شدة استجاباته الانفعالية للأحداث الخارجية ، والى أى حد تتناسب هذه الاستجابات فى شدتها مع شدة المواقف التى سببتها .

رابعا — مدى اتزان علاقاته الاجتماعية سواء فى مجال الأسرة ، أو المدرسة ، أو المجتمع الكبير ، وسواء مع المرأة أو الرجل ، الكبار أو الصغار .

خامسا — الى أى حد يتناسب مستوى طموحه مع امكانياته .

ونستطيع أن نتأكد من صحة الأحكام التى نخرج بها من تحليلنا لتأملات المراهق بأن نقارنها بالأحكام التى نخرج بها من وثائق أخرى — ان وجدت — كرسومه أو مجموعة مختاراته من القراءات .

وقد أفدنا فائدة كبيرة من الوثائق الشخصية فى دراستنا للمراهقين المصريين [١] ، ونبهنا مرارا الى خطورة هذه الوثائق كمصدر من أهم مصادر البحث السيكولوجى [٢] . ولعل طلاب الدراسات العليا يستجيبون لهذا التنبيه ، فيخوضون مجالا من أخصب مجالات البحث العلمى .

وقد ابتكر « دولارد » مع « ماورر » طريقة موضوعية لقياس التوتر الانفعالى فى الوثائق المكتوبة [٣] . كما اهتم غير قليل من علماء النفس بتحليل الخط الى خصائصه الأساسية ، وحساب ارتباطات هذه الخصائص بهذه السمة أو تلك من سمات الشخصية . وذلك على اعتبار أن الخط تعبير تلقائى يعكس شخصية الكاتب بأسرها .

---

(١) تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق .

(٢) نفسية المراهق من مذكراته — مجلة علم النفس — عدد فبراير ١٩٥٠ ، وعدد اكتوبر من نفس السنة .

(٣) Dollard & Mowrer : A method of measuring tension in written documents. J. Abn. & Soc. Psychol , 1947, 42, 3,—32,

## طريقة الأسئلة

تعتبر طريقة الأسئلة ( أو الاستفتاء أو الاستخبار ) Questionn-aire Method من أكثر الطرق استخداما ، لافى دراسة الأطفال فحسب بل المراهقين والراشدين كذلك . وهى عبارة عن تقديم استفتاء مكون من مجموعة من الأسئلة يطلب من الشخص أن يجيب عنها ، وتكون الاجابة المطلوبة أحيانا حرة أو مقيدة ، حرة كأن يطلب من الشخص أن يأتى بأى قدر يشاء من المعلومات بصدد موضوع الدراسة ، ومقيدة كأن يطلب من الشخص أن يجيب « نعم » أو « لا » فقط . والغرض من النوع الأول توفير أكبر قدر ممكن من المادة المتعلقة بموضوع الدراسة كى يستمد منها الباحث مايشاء ، ويرتبها كيفمايريد . والغرض من التقييد فى الحالة الثانية أن يصل الباحث الى تقدير كمى فى نهاية الأمر للسمة التى صمم الاستفتاء لقياسها ، وأن يتمكن من أن يقارن بين نتيجة شخص وشخص آخر على الاستفتاء نفسه ، طالما أن تقييد الاجابة يضمن أن يكون الموقف واحدا بالنسبة للأشخاص جميعا الذين يجيبون على أسئلته .

وتعتبر طريقة الأسئلة تنظيما لطريقة التأمل الذاتى . فبدلا من أن يطلب الباحث من الشخص المدروس أن يتحدث عن خبرات متعلقة بموضوع معين ، يعاونه عن طريق الأسئلة على أن يسرد المعلومات عن نفسه سردا مرتبا منظما بناء على خطة موضوعة ، ويضمن الباحث بفضل هذه الخطة ألا يغفل المدروس معلومات ربما أغفلها لو ترك وشأنه يدلى بما يتبادر الى ذهنه من أمور .

وكان الباحثون فى بداية الأمر يوجهون الأسئلة للأطفال شفاهة ، ولكن رؤى أن ذلك الاجراء لايتيح دراسة عدد كاف من الحالات اذ يستغرق وقتا وجهدا كبيرين . وأصبحت الأسئلة تقدم مكتوبة لمجموعة — كبرت أو صغرت — من الأطفال يجيبون عليها جماعة كما يجيبون

على امتحان أو واجب مدرسى . وبذلك أتاحت لنا طريقة الأسئلة أن نجمع مادة غزيرة عن عدد غفير من الأفراد فى وقت قصير ، وأن ننجح من ثمة فى الوصول الى نتائج تتصف بالعمومية والشمول .

ومن أقدم الدراسات التى استخدمت فيها هذه الطريقة ، دراسة « ستانلى هول » لمعلومات الأطفال لدى التحاقهم بالمدرسة لأول مرة فى حياتهم [1] . فقد أعد « هول » استفتاء مكونا من ١٢٣ سؤالا وجهها لعدد من تلاميذ المدارس ، نذكر منها ما يلى على سبيل التمثيل :

١ — هل سبق أن رأيت تلا ؟
٢ — هل سبق أن رأيت غابة ؟
٣ — هل سبق أن رأيت جزيرة ؟
٤ — هل سبق أن رأيت نهرا ؟
٥ — من اين يأتى اللبن ؟
٦ — من أين يأتى الزبد ؟
٧ — من اين يأتى القطن ؟
٨ — من أين يأتى الجلد ؟
٩ — من أين يأتى القطن ؟
١٠— من أين يأتى الصوف ؟

وسار هول وتلامذته على منوال هذا البحث فيما بعد ، فوضعوا استفتاءات لدراسة مخاوف الأطفال وأحلامهم وألعابهم .

ومن أحدث الاستفتاءات التى صممت للأطفال خاصة ، استفتاء قصد به التعرف على الاتجاهات المتبادلة بين أطفال جماعة ما كفرقة دراسية مثلا ، واليك مثالا من هذا النوع من الاستفتاءات :

انت تعرف بالاسم كل تلاميذ الفرقة . لا بد أن لك من بينهم أصدقاء . فيما يلى مجموعة من الأسئلة — أكتب أسماء الأشخاص الذين تود أن تكون معهم فى أوقات معينة . لابد أن تختار ثلاثة اسماء اجابة على كل سؤال .

---

(١) Hall, H. G. S. (1891). <u>The contents of children's minds on entering school.</u> Ped. Sem., 1, 139–173.

فأمام الرقم ١ ضع اسم أول تلميذ تختاره كى يكون معك فى هذه المناسبة ( أى أحب تلميذ اليك ) .

وأمام رقم ٢ ضع اسم ثانى تلميذ تفضله بعد الأول ( أى أحب تلميذ اليك بعد الأول ) .

وأمام رقم ٣ ضع اسم ثالث تلميذ تفضله بعد الأول والثانى ( أى أحب تلميذ اليك بعد الأول والثانى ) .

تستطيع أن تختار من تشاء من بين تلاميذ الفصل حتى لو كان متغيبا اليوم .

لن يرى اجاباتك أى تلميذ ولا أى مدرس .

أكتب بحرية تامة .

ا — من تحب أن يجلس بجوارك فى الفرقة ؟

(١) . . . . . . . . . . .
(٢) . . . . . . . . . . .
(٣) . . . . . . . . . . .

ب — من تحب أن تلعب معه فى الاستراحة ؟

(١) . . . . . . . . . . .
(٢) . . . . . . . . . . .
(٣) . . . . . . . . . . .

جـ — من تحب أن تدعوه لزيارتك فى المنزل ؟

(١) . . . . . . . . . . .
(٢) . . . . . . . . . . .
(٣) . . . . . . . . . . .

د — من تحب أن تجلس بجواره أثناء تناول الطعام فى المدرسة ( لا تجب على هذا السؤال اذا كنت لا تتناول الطعام فى المدرسة . )

(١) . . . . . . . . . . .
(٢) . . . . . . . . . . .
(٣) . . . . . . . . . . .

وأخيرا — من هو أقل شخص تحبه فى الفرقة ؟ .
تذكر أنه لن يطلع أى تلميذ أو مدرس على اجابتك .
الاسم . . . . . . . . . . .

## طريقة الملاحظة المضبوطة

هذه الطريقة عبارة عن ملاحظة الطفل ملاحظة مقصودة مدبرة وفى ظروف بيئية يعدها الباحث اعدادا دقيقـــا بحيث يضمن تماثل المواقف التى تكتنف الأطفال المدروسين . ان الباحث ــ اذ يطبق هذه الطريقة ــ يعرف سلفا نوع النشاط الذى يبغى دراسته ، ويتوقع حدوث ذلك النشاط نتيجة مؤثرات معينة ينطوى عليها موقف الملاحظـــة . وهذه الطريقة تطوير لطريقة تسجيل حياة الطفل ، فهى أكثر ضبطا أو دقة منها ، كما أنها تتيح لنا أن ندرس سلوك أكثر من طفل واحد فى الوقت نفسه . وهى تمتاز كذلك عن طريقة تسجيل سلوك الطفل كما يصدر تلقائيا فى حياته اليومية فى كونها تضمن تحكمنا فى الظروف البيئية .

ومن الوسائل التى تستخدم لضبط ملاحظاتنا اعداد قائمة بعناصر السلوك التى يراد ملاحظتها . واليك مثالا من قائمة أعدها وملأها أحد الباحثين لطفل عمره ٧٢ شهرا ، وهذه القائمة تمثل المستوى العام للأطفال الذين فى هذا العمر .

**السلوك الحركى :**

يقفز من ارتفاع ١٢ بوصة .
يقذف بالكرة الى الامام .
يقف على كل من الرجلين بالتناوب ، مغلقا عينيه .
ينسخ صورة معينة .

**السلوك التكيفى :**

يبنى ثلاثة ادوار من المكعبات الخشبية .
يرسم صورة رجل تتكون من الرأس والرقبة والذراعين بالكفين والملابس .
يرسم رجلا رجلاه من بعدين .
يقلد بالرسم شكل ماسة .
يضيف الى شكل ناقص لرجل تسعة اجزاء .

يميز بين خمسة أوزان ، بدون خطأ .
يكتشف الأجزاء الناقصة فى الصور .
يعيد أربعة أرقام تقرأ عليه .
يجمع ويطرح فى حدود خمسة .

**السلوك اللغوى :**

- استخدم هنا اختبار بينيه .

**السلوك الشخصى — الاجتماعى :**

يربط رباط الحذاء .
يميز الصباح من المساء .
يدرك اليسار واليمين .
يحفظ الأعداد حتى الثلاثين .

هذه القائمة من مختلف أنواع السلوك تستخدم فى تقدير مستوى النمو الذى حصله الأطفال [1] .

وتصبح هذه الطريقة أكثر موضوعية لو أننا لم نقتصر على تسجيل ملاحظتنا لهذا السلوك أو ذاك، وتجاوزنا ذلك الى تقديره تقديرا كميا.

لنفرض أننا نريد دراسة مدى اعتماد الأطفال على أنفسهم ، وأننا نريد أن نخلع الدقة العلمية على أحكامنا ، فاننا نستطيع أن نضع سؤالا ونعد سلفا ست اجابات عليه ، كل اجابة منها تمثل درجة من درجات الاعتماد على الغير :

**هل يستعين الطفل بغيره على تحقيق طلباته ؟**

يبدى قدرة بارزة على قيادة أقرانه
يقود أقرانه أحيانا فى الأمور الهامة

---

(١) Freeman, F. S. (1949). <u>Theory and practice of psychological testing.</u> Pp. 225—226.

يقود أحيانا فى الأمور الصغيرة

يدع غيره يقود

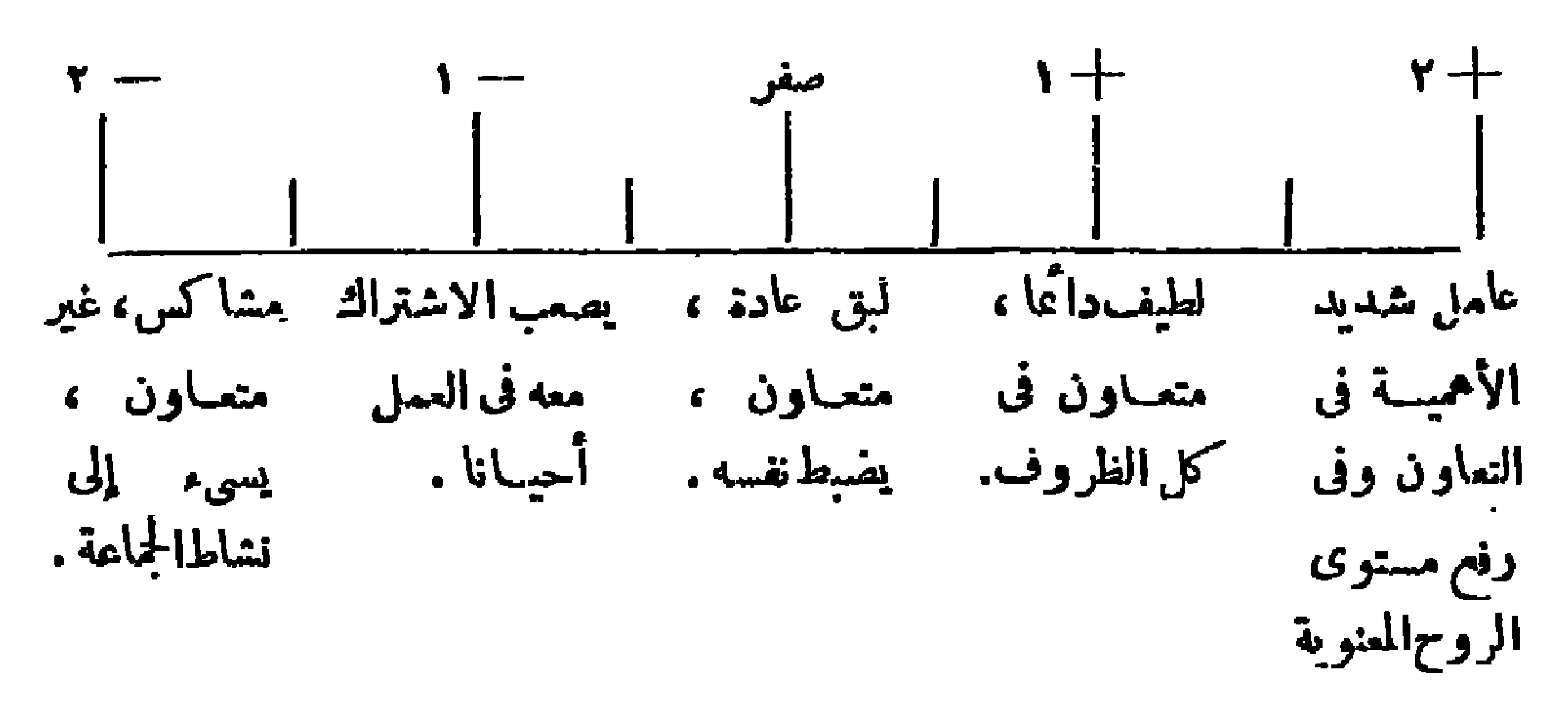
يبدو عاجزا عن قيادة غيره

لا يبدى أى سلوك يدل على تحمل التبعة

يلاحظ الباحث كل طفل فيما يتعلق بسلوكه مع غيره من الأطفال أو الكبار ، ثم يضع علامة أمام الاجابة التى تنطبق أكثر ما يمكن على سلوك الطفل ، وبتعبير آخر يتخير من الأحكام الستة أكثرها دقة فى وصف سلوك الطفل . وحيث ان الأحكام الستة تتدرج من القدرة على القيادة الى العجز عن تحمل مسئولياتها ، فان الباحث يستطيع أن يترجم كل حكم منها الى تقدير عددى . فيأخذ الطفل الذى ينطبق عليه الحكم الأول ٥ ، والذى ينطبق عليه الحكم الثانى يعطى ٤ وتأخذ الدرجة فى التناقص حتى نبلغ الحكم السادس الذى لا يستحق عليه الطفل أكثر من صفر فى سمة الاعتماد على النفس . ويمكننا زيادة فى الدقة أن نطلب من أكثر من باحث واحد أن يرى الأطفال المدروسين ، وبذلك نضمن أكثر من تقدير واحد لكل طفل ، وتكون متوسط تقديرات الباحثين أكثر دقة فى وصف سلوك الأطفال من تقدير باحث واحد على حدة .

ويمكننا أن نوضح للباحث خطوات التقدير العددى لهذه السمة أو تلك من سمات شخصية الطفل على نحو محسوس ، فنعد له رسما بيانيا أشبه ما يكون بفكرة الترمومتر أو المسطرة ، وما على الباحث فى هذه الحالة الا أن يضع علامة تدل على موضع الطفل من مقياس السمة المدروسة ويمكن على نحو ما فعلنا فى المثال السابق أن نترجم ذلك الموضع الى رقم . واليك مثالا عن مقياس بيانى لاتجاهات الأطفال نحو غيرهم من الناس .

**اتجاه الطفل نحو غيره من الناس :**



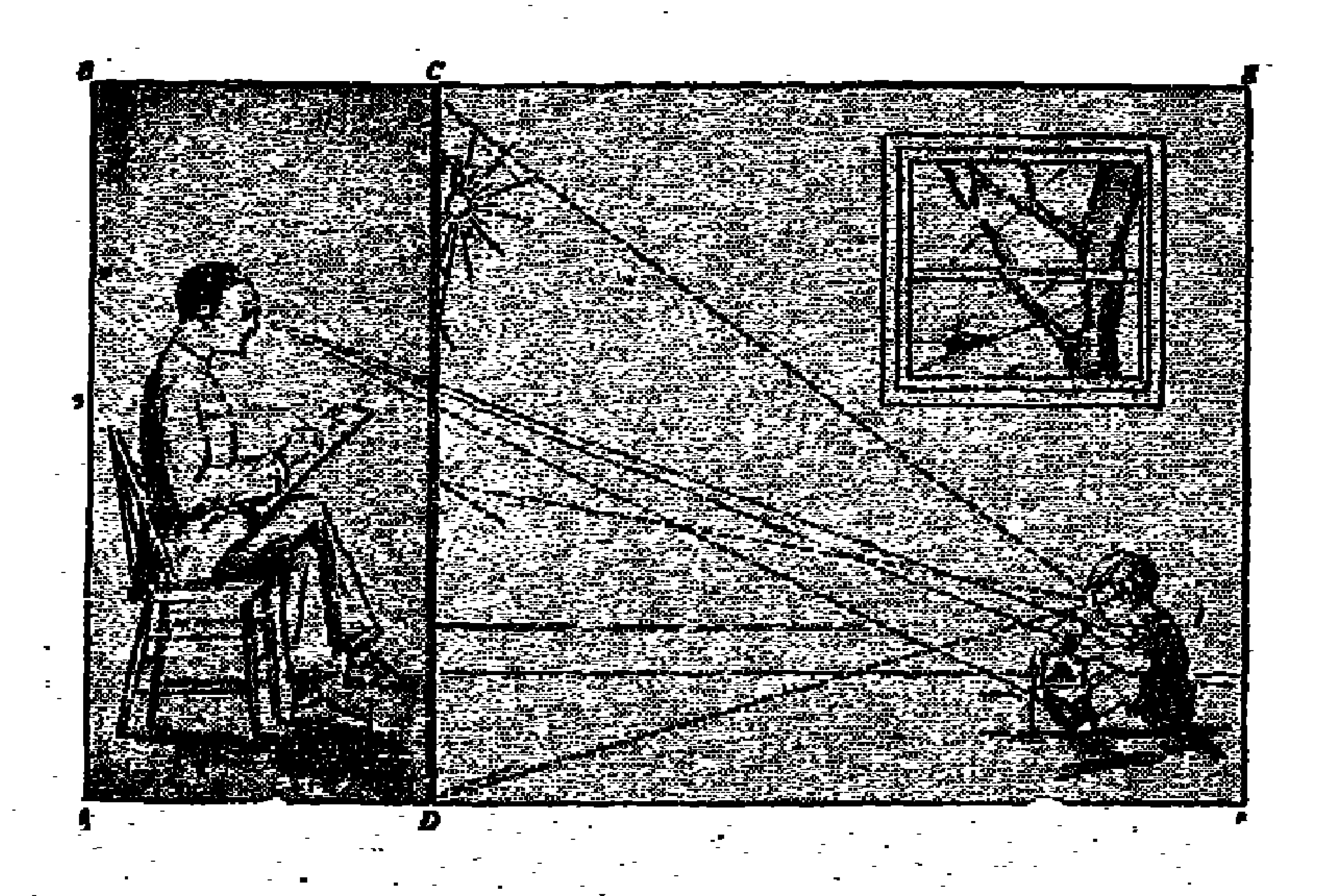

وقد تقدمت طرق الملاحظة المضبوطة حتى أصبح الباحثون اليوم يستخدمون ما يعرف « بحجرة العزل » [١] التى صممت لدراسة صغار الأطفال بجامعة أوهايو بأمريكا . ويمكن للباحث بفضل معدات هذه الحجرة أن يتحكم فى درجة حرارة الحجرة ، ودرجة الرطوبة ، وشدة الضوء ، وقوة الصوت ، وبذلك تتاح ملاحظة سلوك الأطفال تحت كافة الظروف البيئية .

ولا بد أن نقرر حقيقة تاريخية ألا وهى أن أول استخدام لطريقة الملاحظة المضبوطة حدث فى ألمانيا فى دراسة أرجاع الوليد لمختلف المنبهات الحسية . ثم مالبثت التعديلات أن طرأت عليها مما زاد فى قيمتها العلمية وخصوصا منذ استخدمها واطسون لأول مرة فى أمريكا (سنة ١٩٢٥ بجامعة « چونهوبكنز » فى بالتيمور ) ، فى تجاربه على انفعالات الوليد .

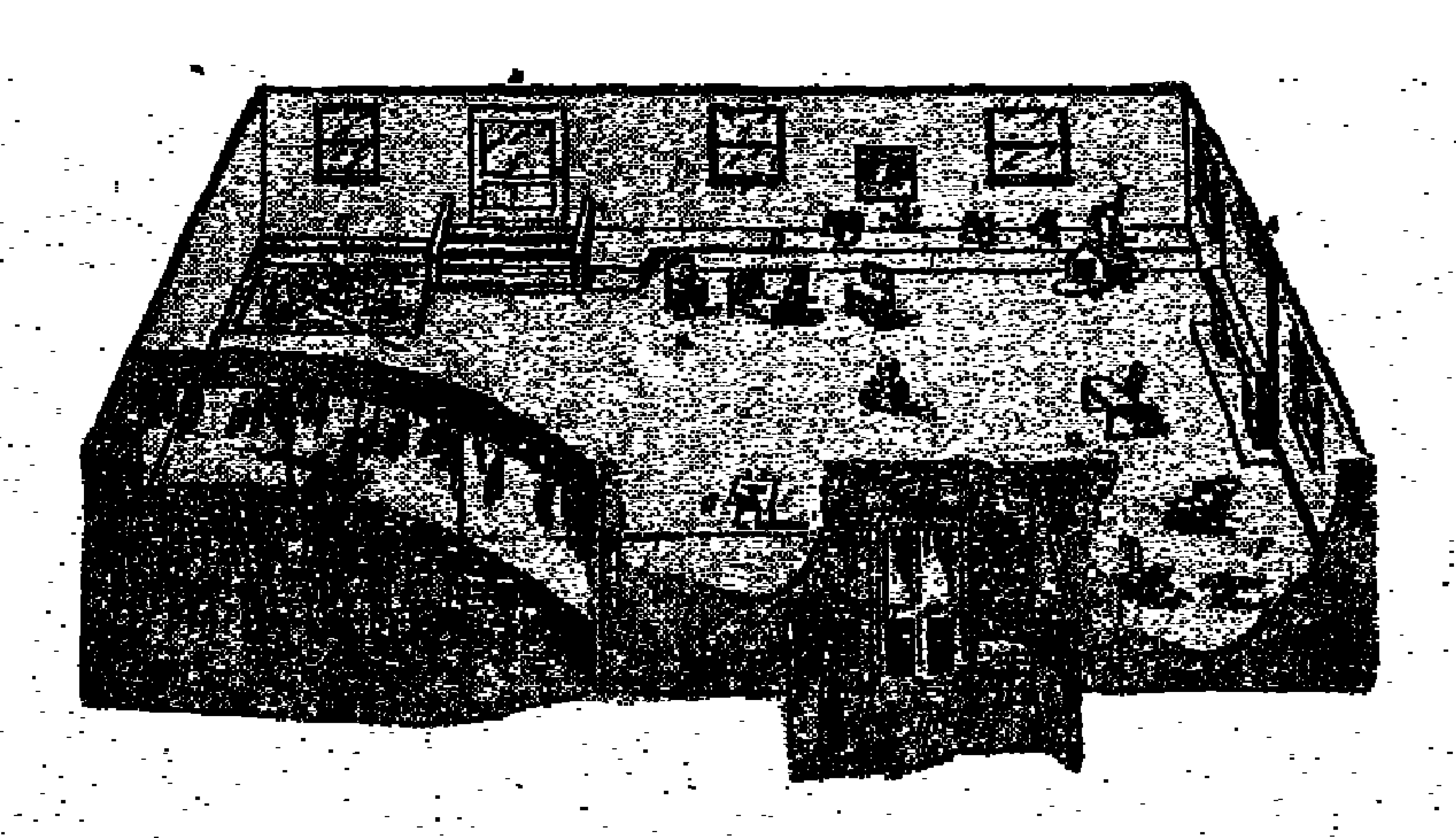
وأدخل « جيزيل » آلة التصوير السينمائى فى تسجيل سلوك الأطفال ( سنة ١٩٢٦ ) ، وبذلك أتاح لنا ملاحظة دقائق تعجز العين المجردة عن الالمام بها مهما كانت دقة الباحث فى الملاحظة ، ومهما كان

---

Isolation Room. (١)



رسم يبين « حجرة العزل » التى تستخدم فى ملاحظة صغار الاطفال بالعيادة النفسية بجامعة « ييل » . يجلس الباحث فى مقصورة يمثلها فى الرسم المستطيل ABCD . ويرى الطفل الجالس منهمكا فى لعبه داخل حجرة اللعب المعزولة . ويتبين من الرسم الحاجز CD وهو يسمح للباحث أن يرى الطفل فى حين يمنع الرؤية بالنسبة للطفل . .



تصميم آخر لحجرة عزل ، ويلاحظ أن مقصـورة الملاحظة هنا تكفى لعدد من الباحثين يعملون سويا ، كما يلاحظ أن حجرة اللعب تحتوى على أدوات كثيرة تتيح للأطفال ممارسة ضروب متنوعة من النشاط . .

( الصورتان منقولتان عن Hurlock, 1942, P. 18. )

عدد الباحثين المستخدمين فى الدراسة . ان عين آلة التصوير السينمائى تفوق كل العيون اذ تزودنا فى وقت قصير عادة ما أخصبها عن سلوك الأطفال ، ومعلومات ما أوفرها عن الأطوار التى يمر بها ذلك السلوك . وقد استخدم « جيزيل » طريقة ملاحظة سلوك الطفل وتسجيله بواسطة الكاميرا لمدة ٢٤ ساعة كاملة . وكانت الكاميرا بعيدة عن أعين الأطفال فى مقصورة خاصة بينها وبين حجرة الأطفال حاجز زجاجى عازل من ناحية الأطفال ، فيستطيع الدارسون رؤيتهم وسماعهم دون أن يستطيع الأطفال رؤيتهم أو التنبه لوجودهم . وبهذا الاجراء ضمن جيزيل أن يكون سلوك الأطفال تلقائيا . ويشترك مع المصورين فريق من الأخصائيين يعملون سويا مستعينين بالاختزال حتى لا تفوتهم صغيرة أو كبيرة ، وتجنبا لتأثير العوامل الذاتية فى نتائج البحث .

ومع ما بلغته طريقة الملاحظة من دقة ، فلم تكن بمنجاة من النقد . فقد أخذ عليها مثلا كونها تضع الطفل فى ظروف بيئية غير طبيعية بالنسبة اليه . وقد حاولت بعض الجامعات تفادى هذا العيب فى معامل علم النفس بها ، فأحالت معامل ملاحظة الأطفال الى حجرات أقرب ما تكون فى أثاثها ومعداتها وجوها من حجرات البيوت . وقد برهن « جيزيل » على امكان توفير جو البيت فى معمل ملاحظة الأطفال الذى أنشأه فى جامعة « ييل » بأمريكا ، ذلك المعمل الذى لا يكاد الطفل يحس باختلافه عن جو البيت .

## طريقة المقاييس

طريقة المقاييس [١] أو طريقة الاختبارات [٢] عبارة عن وسيلة للمقارنة الكمية بين قدرات الأطفال العقلية ، أو بين سمات معينة من سمات الشخصية . واليك بعض المشكلات التى يتضمنها اختبار « استنفرد ــ بينيه » للذكاء [٣] .

### اذكر أوجه الشبه بين شيئين

( خاص بسن ٨ )

ا ــ الفحم والخشب
ب ــ التفاح والبرتقال
حـ ــ النحاس والفضة
د ــ المركب والأوتوموبيل

يقول المختبر « أنا حاقول لك شيئين زى بعض فى حاجة وعاوز تقول لى هما زى بعض فى ايه ؟ الخشب والفحم زى بعض فى ايه ؟ » ، ويصح اعادة السؤال لاغراء الطفل على الاجابة ، مع المحافظة التامة على الصيغة . واذا ذكر الطفل فروقا فقل له « لا ، أنا عاوز تقول لى هما زى بعض فى ايه . الخشب والفحم زى بعض فى ايه ؟ »

وينجح الطفل فى اجابته على هذا الجزء من الاختبار اذا أعطى وجوه شبه صحيحة فى حالتين من الحالات الأربع . وتقبل اذا كانت وجوه الشبه حقيقية ، وان لم تكن أساسية .

وفيما يلى نقدم مثالا آخر من نفس الاختبار :

### اكتشاف السخافات

( سن ١٠ سنوات )

ا ــ امبارح شفنا راجل طويل قوى ماشى فى الشارع ، حاطط ايديه فى جيوبه ، ويهز عصايته وهو ماشى .

ب ــ واحد كتب جواب لابنه قال فيه : أنا باعت لك فى الجواب ده جنيه . فاذا كان الجواب ما يوصلكش ابعت لى تلغراف .

جـ ــ امبارح البوليس لقى جثة بنت مقطعة ١٨ حتة . وبيفتكروا انها موتت نفسها .

د ــ واحد سواق وابورات بيقول ان الوابور كل ما تكتر فيه العربيات كل ما يجرى بالقــوى .

هـ ــ امبارح واحد كان راكب بسكلته ، وقع من عليها ، قام دماغه جت فى حجر ، مات على طول . وبعدين شالوه على الاسبتالية ، وبيقولوا انه يمكن ما يخفش تانى .

---

(١) Psychometric method.

(٢) Testing method.

(٣) نقله الى العربية معدلا الأستاذ اسماعيل القبانى وزير التربية والتعليم الأسبق . ونشرته لجنة التأليف والترجمة والنشر .

قل للطفل : « أنا رايح أقرأ لك جملة فيها حاجة مش معقولة . سخيفة . وعاوزك تنتبه كويس وتقول لى ايه اللى فيها مش معقول » . ثم اقرأ كل جملة ببطء وقل « ايه اللى مش معقول فى الجملة دى ؟ » .

ويجب أن يجيب الطفل فى ٣٠ ثانيـة . فاذا صمت، فأعد له الجملة ، ولكن لا تضف شيئا من عندك مطلقا .

وينجح الطفل — اذا اكتشف أربع سخافات من الخمس .

وفيما يلى نقتبس بعض الأمثلة من اختبار وضع خصيصا لدراسة شخصية الأطفال الذكور [1] .

يذكر للطفل أن المقصود من الاختبار « اكتشاف رغباتك وما تفكر فيه ، وليس فى الاجابة ما يعتبر صوابا ، أو خطأ . فأجب عليها حسب رغبتك الخاصة وتفكيرك أنت . » ويتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية يجيب عليها الطفل كتابة . مثال ذلك :

### الاختبـار الأول

افرض أنك الآن تستطيع تحويل نفسـك الى شخص آخر ، وأن تكون واحـدا من الأشخاص المذكورين . فأى شخص تحب أن تكون ؟

اكتب « ١ » أمام أحسن ما تختاره .

اكتب « ٢ » أمام أحسن ما تختاره بعد « ١ »

اكتب « ٣ » أمام أحسن ما تختاره بعد « ٢ »

| | | | |
|---|---|---|---|
| « ا » | . . . . . زوجة . | « ط » | . . . . . أميرة . |
| « ب » | . . . . . معلم . | « ى » | . . . . . مخترع . |
| « جـ » | . . . . . ممثل سينمائى . | « ك » | . . . . . رجل بوليس . |
| « د » | . . . . . كاتب اختزال . | « ل » | . . . . . طيار . |
| « هـ » | . . . . . صاحب دكان . | « م » | . . . . . ضابط . |
| « و » | . . . . . راعى الغنم . | « ن » | . . . . . رجل مطافى . |
| « ز » | . . . . . رجل صاحب أعمال . | « س » | . . . . . شاعر . |
| « ح » | . . . . . امرأة صاحبة أعمال . | « ع » | . . . . . بوليس سرى . |

(١) الأمثلة مستقاة من « اختبار رودجرز ( Rogers ) لدراسة شخصية الأطفال الذكور » — اقتبسه وقام بتمصيره الدكتور مصطفى فهمى .

| | | | |
|---|---|---|---|
| « ف » . . . . . طبيب . | | « ت » . . . . . ملك . | |
| « ص » . . . . . ممرضة . | | « ث » . . . . . مغن . | |
| « ق » . . . . . مهندس . | | « خ » . . . . . محام . | |
| « ر » . . . . . ممثلة . | | « ذ » . . . . . بائع . | |
| « ش » . . . . . ملاكم . | | « ض » . . . . . فنان . | |

اذا كانت لك رغبة أخرى غير ما سبق فاكمل الجملة الآتية : أحب أن أكون . . . . . .

## الاختبار الثـانى

افرض انك الآن تستطيع تحقيق ثلاثة أشياء تتمناها ، فماذا تتمنى تحقيقه مما يأتى ؟ :

اكتب «١» أمام أحسن ما تتمناه منها .

اكتب «٢» أمام أحسن ما تتمناه بعد «١»

اكتب «٣» أمام أحسن ما تتمناه بعد «٢»

أتمنى :

( ا ) . . . . . أن أكون أقوى جسما .

( ب ) . . . . . أن يزيد حب الأولاد والبنات لى .

( ج ) . . . . . أن تكون علاقاتى بأبى وأمى أحسن مما هى الآن .

( د ) . . . . . أن أكون أذكى مما أنا عليه الآن .

( هـ ) . . . . . أن أكون أحسن فى الالعاب الرياضية .

( و ) . . . . . أن يكون لى والدان غير والدى .

( ز ) . . . . . أن أكون ولدا ( اذا كنت بنتا ) .

( ح ) . . . . . أن أكون بنتا ( اذا كنت ولدا ) .

( ط ) . . . . . أن أكون أضخم جسما .

( ى ) . . . . . أن تكون معى نقود أكثر لاصرفها .

( ك ) . . . . . أن أكون كبيرا واترك بيتنا .

( ل ) . . . . . أن يكون لى أصدقاء أكثر .

( م ) . . . . . أن أكون أحسن شكلا .

( ن ) . . . . . أن يزيد حب والدى لى .

## طريقة التشخيص الفردى

أفاد علماء النفس فائدة كبرى من طريقة فرويد فى دراسة الراشدين الذين يعانون من اضطراب نفسى أو عقلى . فقد كان فرويد لا يكتفى بتشخيص أمراضهم ، بل عنى عناية خاصة بدراسة تطورهم المرضى ، ونموهم النفسى ، وتكوين صورة واضحة المعالم عن أحداث طفولتهم . بدأ علماء نفس الطفل يسيرون على نهجه فى دراسة الأطفال ، فرأينا « ويتمر » مثلا يستخدم « طريقة التشخيص »[1] فى عيادة نفسية للأطفال أسسها سنة ١٨٩٦ بجامعة پنسلڤانيا . وعنيت « كلاين » أخصائية التحليل النفسى بتطوير « طريقة اللعب » فى دراسة اتجاهات الأطفال المنحرفين ، بقصد الكشف عن عقدهم ومشاكلهم النفسية . ذلك أن الأطفال اذ يلعبون يعكسون فى ألعابهم اتجاهاتهم نحو آبائهم واخوتهم ، ويسقطون على أدوات اللعب ما يحتدم فى نفوسهم من صراعات ، وما يستبد بهم من مشاعر العدوان والذنب فضلا عن انفعالات الخوف .

يبدو اذن أن طريقة التشخيص الفردى تستخدم على وجه الخصوص فى دراسة الأطفال المضطربين نفسيا . وتتطلب هذه الطريقة الماما دقيقا بتاريخ حياة الطفل ، ولا بد أن يتضمن ذلك التاريخ معلومات كافية عن أطوار نموه الانفعالى والذهنى ، وعن ماضى علاقاته فى محيط الأسرة وفى خارج ذلك المحيط ، وعن الأمراض التى ألمت به ، والأحداث الفريدة التى تعرض لها ، وعن تطور سلوكه المرضى واتجاهه المنحرفة . وتستخدم فى الحصول على هذه المعلومات كافة السبل ، فمن مقابلة لوالدى الطفل ، الى اجراء لاختبارات نفسية ، الى أسئلة يجيب عليها الطفل نفسه ، الى ملاحظة له اذ يلعب بمختلف أدوات اللعب ، واذ يلهو مع غيره من أطفال العيادة النفسية .

---

(1) The method of individual dignosis.

وليس من شك أن هذه الطريقة من أدق الطرق فى دراسة الطفل . ولا يطبقها الا فئة من الأخصائيين النفسيين دربوا تدريبا خاصا على اجراء الاختبارات السيكولوچية التشخيصية ، وعلى تأويل نتائجها فى ضوء دراسة تاريخ الحياة ، وفى ضوء علمهم بالفروق الفردية بين الأطفال عموما ، وبالانحرافات النفسية المختلفة . ونظرا لطول الوقت الذى يستلزمه تطبيق هذه الطريقة فهى لاتستخدم عادة الا فى دراسة الحالات المرضية بقصد العلاج . ونحن نرى ضرورة تطبيقها على الأسوياء من الأفراد بقصد توجيههم الدراسى أو المهنى .

# الفصل الثاني

## كيف ندرس النحو

## معنى النمو

يمر الفـــرد بعملية نمو وتحول حتى يصـــل الى التكوين النفسى والجسمى الذى يميز الراشد الناضج . ولا سبيل الى فهم الطفل فهما حقا ما لم تتتبع عملية النمو الطويلة التى تطرأ عليه منذ نشأته خلية فى بطن أمه حتى يبلغ النضج ، فما مولد الطفل غير حادث واحد فى سلسلة متتابعة من التغيرات . وليست مهمتنا فى هذا الفصل أن نمر بهذه المراحل ، بل هي أن ندرس طبيعـــة النمو النفسى ، ونعـــرف الصفات التى تميزه ، حتى اذا عرضنا لمراحل النمو المختلفة فيما بعد ، لا يغيب عن أذهاننا أنها تتبع نسقا خاصا وتخضع لنظام مضبوط .

النمو عبارة عن تغيرات تقدمية متجهة نحو تحقيق غرض ضمنى هو النضج . معنى ذلك أن التغيرات تسير الى الأمام لا الى الوراء ، وأنها لا تتتابع بمحض الصدفة والاتفاق، بل تتبع نسقا معينا ، وتخضع لنظام أو خطة واضحة ، ولا تنفصل فى سياقها أية مرحلة عما يسبقها أو يليها ، فجميع المراحل تنتظم كلا واحدا وتهدف الى غرض نهائى هو النضج . والنمو بهذا المعنى ضرب من التغير يطرأ على نشاط ، أو وظيفة ، أو قدرة ، فتنتقل من مرحلة دنيا الى مرحلة أرقى . وتفيدنا دراسة النمو فى أمور ثلاثة :

١ ــ توقفنـــا على ما ينتظر من الطفل فى هذا العمـــر أو ذاك . نستطيع بفضلها أن نعرف مثلا ما ينبغى أن يكون عليه تفكير الطفل أو لغته أونشاطه الاجتماعى فى سن معينة . وبفضلها نعرف فى أى عمر يرتقى هذا النشاط أو ذاك الى شكل أنضج .

٢ ــ نموذج النمو يكاد لا يختلف من فرد الى آخر ، وهـــذه الخاصية تمكننا من معرفة مستوى نضج أى طفل بالنســـبة لمجموع الأطفال من نفس السن .

٣ — كل نمو يتطلب رعاية من جانب البيئة ، ولذلك كان الوقوف على النمو السوى خير عون للمربى على تمهيد السبيل أمام النمو السوى .

## ضروب التغيير فى عملية النمو

قلنا ان النمو يشمل تغيرات متتابعة ، ولكنها تغيرات من ضروب مختلفة ، فضلا عن تباين أثرها فى عملية النمو . ونستطيع حصرها على نحو تقريبي فى ضروب أربعة :

**( أولا ) التغير فى الحجم :**

يتضح هذا الضرب على وجه الخصوص فى النمو الجسمى ، ويتضح مع ذلك فى النمو العقلى عند ما نستخدم اختبار الذكاء المقنن . يزداد طول الطفل عاما بعد آخر ، فضلا عن وزنه ومقاييس محيط جسمه ، ما لم يعرقل نموه الطبيعى ظرف من الظروف الشاذة . ونفس الضرب من التغيير يطرأ على أعضاء الجسم وتراكيبه الداخلية : فالقلب والرئتان والأمعاء والمعدة تكبر كى تواجه حاجات الجسم المتزايدة . ويقابل هذا التغيير الجسمى تغير مماثل فى الناحية العقلية ، فلغة الطفل تزداد عاما بعد عام ، وكذلك قدرته على الادراك والتذكر والتفكير .

**( ثانيا ) التغير فى النسب :**

يولد الطفل وله حجم معين ، وبين مختلف أجزاء جسمه نسب معينة . والنمو يطرأ على الحجم فيزداد ، وعلى النسب فتتغير ، فليس الطفل اذن « مصغر رجل » ، لأن مصغر الشيء يختلف فى الحجم مع الاحتفاظ بنفس النسب بين الأجزاء . ولكن المشاهد أن نسبة أعضاء الجسم فى الطفولة تختلف اختلافا بينا عنها فى الرجولة

ويتضح هذا الاختلاف لو كبرنا جسم الطفل الى حجم الراشد على نحو ما يبدو فى الشكل التالى .



رسم يظهر فيه ( الى اليمين ) جسم وليد مكبرا الى حجم الرجل ( الى اليسار )
ومنه يتضح الفرق بينهما فى النسب بين أجزاء الجسم المختلفة

ولا تصبح النسب بين أعضاء الجسم المختلفة قريبة للنسب المتحققة فى جسم الراشد الا عند ما يبلغ الطفل حوالى الثالثة عشرة من عمره .

والجدول التالى يصور تصويراواضحا التغيرات التى تعترى النسب الجسمية خلال سنوات النمو .

## التغيرات فى النسب الجسمية

| | |
|---|---|
| ارتفاع الرأس | يبلغ الضعف |
| طول القامة | يبلغ ثلاثة أمثال |
| طول الأطراف العليا | يبلغ أربعة أمثال |
| وزن المخ | يبلغ أربعة أمثال |
| طول الأطراف السفلى | يبلغ خمسة أمثال |
| وزن القلب | يزداد ثلاثة عشر مثلا |
| وزن الرئتين | يزداد عشرين مثلا |
| نسبة وزن العظام ، والشحم ، والجلد | لا تتغير |
| نسبة وزن العضلات | تزداد بنسبة مثلين |
| نسبة وزن الجهاز العصبى | تصبح ١/٨ ما كانت عليه لدى الرضيع |

ان التغير فى النسب الجسمية يرجع الى تباين سرعة نمو الأعضاء المختلفة . فحيث ان لكل عضو من أعضاء الجسم معدل نمو خاص به ، وحيث انه لا يوجد سن موحدة يبلغ عندها كل أعضاء الجسم غاية نضجها ، فان التركيب البدنى العام للطفل لا بد مختلف اختلافا واضحا من حيث النسب عن التركيب البدنى لدى الراشد .

والتغيرات فى النسب كما تتضح فى النمو الجسمى فهى تتضح كذلك فى النمو العقلى . ويمكن تصوير ذلك بتتبعنا التغيرات التى تعترى وظيفة التخيل ، والتغيرات التى تعترى اهتمامات الفرد . فالتخيل فى الطفولة الباكرة يغلب عليه عنصر التوهم ، فارتباطه بواقع الحياة ارتباط واه ، فى حين أن ارتباطه بحياة الطفل الانفعالية ارتباط وثيق حقا . وان النشاط التخيلى فى الطفولة الأولى يستغرق قدرا كبيرا من النشاط العقلى بوجه عام . ولكن عنصر التوهم لا يلبث أن يسلم مكانه بالتدريج لعنصر ادراك الواقع وتمحيصه : فاذا كنا نصادف لدى الكبار ( ان كانوا يتمتعون بقدر معقول من الاتزان

(١) Hurlok, E. (1942). P. 21.

الانفعالى والصحة النفسية ) نشاطا تخيليا فهو نشاط مضبوط ، أو هو نشـاط موجه الى تحقيـق التوافق مع الواقع . ولذلك أمكن استخدام النشـاط التخيلى لدى الكبار فى مختلف نواحى البنـاء والابتكار .

أما من حيث نمو الاهتمامات ، فنرى الطفل يتخذ نفسه وحاجاته مركزا للاهتمام . ان كافة طاقاته تدور فى فلك واحد تقريبا هو ذاته . بل ان اهتمامه بالناس من حوله انما هو اهتمام بهم من حيث هم أدوات لتحقيق مختلف حاجاته . ولكن الاهتمام يتحول عن الذات تدريجا ، ولا يلبث الطفل أن يوجه اهتمامه الى العالم الخارجى : الى الأشياء ، الى الأقران ، الى نشاط جماعته كما هو حال الطفل فى المدرسة الابتدائية. ثم يطرأ على الفرد نمو جديد فى مطلع المراهقة فتتنوع اهتماماته ، وتتسع الآفاق التى تبلغها هذه الاهتمامات ، ويتبلور ميله الجنسى نحو أفراد الجنس الآخر .

من ذلك يتبين أن تغير النشاط التخيلى أو الاهتمام ليس مجرد اتساع أو ازدياد فحسب ، بل هو كذلك تغير من حيث النسبة بين هذا النوع من النشاط وبين مختلف نواحى النشاط العقلى .

**( ثالثا ) اختفاء خصائص قديمة :**

تتضمن عملية النمو اختفاء خصائص كانت موجودة من قبل . ومن أبرز الأمثلة على ذلك الغدة التيموسية التى تسمى عادة غدة الطفولة ومركزها فى الصدر ، والغدة النخامية التى توجد فى قاع المخ ، والأفعال المنعكسة التى تعرف باسم بابنسـكى ( Babinski ) وتلك التى تعرف باسم داروِن ، وشعر الطفولة ، وأسنان الطفولة . وتتولى الطبيعة نفسها هذا المظهر من مظاهر النمو فتستأصل من المميزات الجسمية ما استنفد قيمته للكيان العضوى .

وثم خصائص نفسية تختفى فى سياق النمو ، مثال ذلك : أشكال

الكلام الطفلى ، والسلوك الاندفاعى الطفلى . وتختفى كذلك مختلف ضروب التنقل الطفلى كالزحف والحبو . ويقل اعتماد الفرد على بعض الحواس فى النشاط التوافقى، كالذوق والشم اللذين يقلان حدة فى سن الرشد عنهما فى سن الطفولة . وفى حين تختفى هذه الخصائص تبقى خصائص أخرى كالاتجاهات الانفعالية وبعض العادات ، وذلك لأن بقاءها أيسر من ازالتها ، أو لأنها تنطوى على ضرورات نفسية معينة كأن تكون استجابة لدوافع عميقة ملحة . وان كثيرا من الآباء يشجعون الأطفال على الاحتفاظ بهذه الاتجاهات الانفعالية أو العادات دون أن يفطنوا الى أنهم ــ اذ يفعلون ذلك ــ يعرقلون سير النمو ، ويعطلون الارتقاء نحو مستوى انفعالى وعقلى أكثر نضجا .

والأطفال من جانبهم يتشبثون عمدا بما اكتسبوا من اتجاهات طفلية ــ عادات كانت أو عواطف ــ لما تقدمه من لذة أو منفعة .

**( رابعا ) ظهور خصائص جديدة :**

فضلا عن التغير باستبعاد خصائص كانت موجودة ، يحدث تغير بكسب صفات جديدة جسمية وعقلية . بعض هذه الصفات يكتسبه المرء بالتعلم ، وكثير منها يظهر نتيجة النضج، أى نتيجة التفتح الطبيعى لصفات تكون عند الميلاد كامنة أو غير مكتملة النمو . مثال ذلك الأسنان الأولى والثانية ، والمميزات الجنسية الأصلية والثانوية . هذا فى الناحية الجسمية ، أما فى العقلية فمثل المعايير الأخلاقية ؛ والمعتقدات الدينية ، ومختلف أشكال اللغة ، والنزعات العصابية .

## طرق دراسة النمو

**قياس جماعات كبيرة :**

استخدم العلماء طريقتين فى تتبع نمو الطفل . الطريقة الأولى عبارة عن قياس جماعات كبيرة من الأطفال ، كل جماعة منها تمثل أطفال

سن معينة . وبذلك تتوفر لدينا مستويات أو معايير للنمـو لمختلف الأعمار . وقد اسـتخدمت هذه الطريقة على نطاق واسع فى تحديد مستويات النمو الجسمى [١] فى مختلف الأعمار ، كمستوى ارتفاع القامة أو وزن الجسم . واستخدمت الطريقة عينها على نطاق واسع كذلك فى دراسة مستويات القدرة العقلية العامة [٢] بالنسبة لمختلف الأعمار .

هذه الطريقة سهلة التطبيق ، ولا يتطلب تطبيقها وقتا طويلا . فاذا أردنا مثلا تحديد مستوى ذكاء جموع أطفال سن الخامسة ، فما علينا الا أن نختار عينة [٣] من أطفال هذا العمر ( أى مجموعة من الأطفـال يمثلون تمثيلا صحيحا مجموع أطفال سن الخامسة ) ثم نطبق عليهم عددا من اختبارات الذكاء ، ثم نعالج نتائج هذه الاختبارات بمختلف الطرق الاحصائية كى نحدد المستوى الذى بلغـه معظم هؤلاء الأطفال من حيث القدرة العقلية العامة كما تتضح من اجاباتهم على الاختبارات .

وان الصعوبة الكبرى فى تطبيق هذه الطريقة تكمن فى اختيار العينة التى تمثل بحق جموع أطفال هذه السن أو تلك . وكى نضمن خاصية تمثيل العينة للمجموع العام يتعين علينا أن نتخير عددا ضخما من الأفراد ، وليس هذا بالأمر اليسير فى معظم الأحوال . وهنالك صعوبات أخرى هى الفروق التى توجـد بين المجتمعات المختلفة ، أو بين البيئـات والحضارات المختلفة . فمن المعـلوم أن البلد الواحد قد يضم بيئات اجتماعية غير متجانسة . ولذلك فان الاختبار الواحد قد يصلح للدلالة على مستوى جماعة معينة ولا يصلح للدلالة على مستوى جماعة أخرى تختلف عنها فى أوضاعها الاقتصادية والحضارية . ومن أجل هذا يتعين علينا الحذر الشديد حين نتحدث عن مستويات النمو ، فلا نقع فى خطأ اعتبارها مستويات عالمية .

---

(١) Physical growth.

(٢) General intelligerce.

(٣) Sample.

ثم ان المجتمع الواحد المتجانس قد يطرأ على أوضاعه تغيير عميق فى فترة من الزمن تطول أو تقصر ، بحيث يتعذر علينا اعتبار مستويات النمو ثابتة على مر الزمن . فلا بد اذن من تجدد الدراسات ، وتعديل المستويات بناء على هذه الدراسات كى تمثل أصدق تمثيل ممكن حالة المجتمع الراهن بأوضاعه المتجددة . ولكن ينبغى ألا يفهم من هذا أن تغير المستويات يطرأ بالنسبة لجميع الظواهر بدرجة واحدة . وانما الأمر يختلف من ظاهرة الى أخرى . مثال ذلك أننا ننتظر أن مستوى المعلومات العامة لأطفال سن معينة لابد أن يطرأ عليه تعديل جوهرى من حقبة تاريخية الى أخرى ، وكذلك الحال فيما يتعلق بالاتجاهات الاجتماعية ، والاهتمامات العقلية ، وبعض السمات الانفعـالية فى الشخصية . فى حين قد يطرأ تعـديل طفيف على مسـتويات النمو الجسمى ، ونمو القدرة العقلية الفطرية .

**طريقة الفحص التتبعى :**

أما الطريقة الثانية فى دراسة النمو فعبارة عن تتبع مجموعة من الأطفال وفحصهم بمختلف الوسائل القياسية من فترة الى أخرى قد تكون كل يوم ، أو كل شهر ، أو كل عام . وتلك طريقـة تتطلب وقتا طويلا . وحيث ان هذه الطريقة تضع مستويات للنمو بناء على تتبع نمو مجموعة بعينها من الأطفال ، كان هنالك ما يبرر اعتبار نتائجها أدق فى تمثيـل مختلف مستويات العمر من نتائج دراسة مجموعات مختلفة من الأطفال ، كل منها يمثل مرحلة معينة من مراحل العمر . وحيث ان الدراسـات المبدئية التى طبقت فيها هذه الطريقة قد أثبتت أن مسار النمو يكاد يكون واحـدا بالنسبة لجموع الأطفـال الأسوياء ، لم يكن ثمة داع لاستخدام عدد كبير من الأطفال . وتلك ميزة اقتصادية تنفرد بها هذه الطريقة دون سابقتها . ولكن فى مقابل هذه الميزة يوجد عيب خطير هو صعوبة الحصول على نفس الأطفال لاعادة فحصهم عاما بعد آخر.

وقد استخدم « ترمان » هذه الطريقة ليتتبع التغـيرات التى تطرأ على ذكاء الطفل عاما بعد عام [١] . وفى دراسة للأطفال الموهوبين ( أو العباقرة من حيث مستوى ذكائهم ) درس حالة ألف طفل وطفلة من ذوى الذكاء العبقرى ، متتبعا نموهم الجسمى والعقلى والاجتماعى من مرحلة رياض الأطفال حتى مرحلة الدراسة العليا . بل انه تتبع بعض الحالات فى الحياة العملية بعد الفراغ من الدراسة . ومن الدراسات التتبعية المشهورة كذلك دراسة « جيزيل » فى العيادة النفسية بجامعة ييل . فقد تتبع بالفحص شهرا بشهر مائة رضيع . واستطاع الوصول الى « مستويات نمو » للسلوك فى مختلف الأعمار . مثال ذلك أنه وجد أن عملية امساك الطفل بقطعة صغيرة من السكر تمر بمراحـل تتعاقب لدى معظم الأطفال فى نفس السن وبنفس الترتيب مما يدل على أن النشاط الحركى يتطور طبقا لنموذج واحد مطرد [٢] .

ودرست « شيرلى » نحو ٢٥ رضيعا ، فأعادت فحصهم على فترات لمدة سنتين . وكانت تهدف من وراء هذه الدراسة أن تتبين اذا كانت بعض السمات وقتية أو دائمة طوال فترة السنتين ، وان تتتبع التطور الذى يطرأ على هذه السمات . ثم قارنت نتائج دراسـتها بما جاء فى بعض الدراسات التى استخدمت طريقة تسجيل تاريخ حياة الأطفال ، وبما جاء فى دراسة قام بها علماء آخرون . وقد وجدت أن النمو الحركى لدى الأطفال الصـغار يتبع نموذجا واحدا يمكن أن نميز فيه خمسة مستويات بارزة [٣] .

---

(١) Terman, L. M. (1925, 1926, 1930). Genetic studies of genius. Stanford Univ. Press, 1952, Vol. 1, 1926. Vol. 2. 1930, Vol. 3.

(٢) Gesell, A. (1930). The guidance of mental growth in infant and child. New York: Macmillan.

(٣) Shirley, M.M. (1931). The first two years. Minneapolis: Univ. Minn. Press, Vol. 1.

## معــدل النمو

### تغير معدل النمو :

النمو جسميا كان أوعقليا عملية واحدة ديناميكية مستمرة ، ولكن سرعة هذه العملية تغير من معدلها من مرحلة الى أخرى . فسرعة نمو الجنين فى الرحم سرعة فائقة ، اذ ينمو من خلية ميكروسكوپية الى وليد يزن حوالى ثمانية أرطال ويبلغ طوله حوالى عشرين بوصــة فى تسعة أشهر . وتكون نسبة طول الطفل عند الميلاد الى طوله فى سن الثامنة عشرة ٣ : ١٠ أى أن ما يبلغه الفرد من النمو فى تسعة أشهر يعادل ثلث ما يبلغه بعد ثمانية عشر عاما تقريبا .

يستمر معدل النمو بهذه السرعة الفائقة حتى سن الثالثة ، هذا اذا استثنينا الأسبوعين التاليين للميلاد ففى خلالهما يكون النمو بطيئا جدا الى أن يعتاد الوليد على البيئة الجديدة . واذا أردنا أن ندرك مدى سرعة التغير التى تطرأ على الفرد فى طفولته الأولى ، فما علينا الا أن نقارن طفلاً فى الثالثة من عمره بطفل حديث الولادة . ففى خلال هذه الفترة نكاد نرى الوليد ينمو ، ويسهل علينا أن نتبين التغيرات تطرأ أسبوعا بعد أسبوع ، ويوما بعد يوم . يصدق هذا على النمو العقلى كما يصدق على النمو الجسمى سواء بسواء .

يبقى معدل النمو سريعا ( وان قل عن الفترة السابقة بعض الشيء ) فيما بين الثالثة والسادســة ، ولكنه يبطيء بعد ذلك الى أن نشرف على المراهقة ، فيسرع النمو من جديد ويبقى محتفظا بهذا المعــدل السريع عامين أو ثلاثة كى يبطيء مرة أخــرى عنــد ما تقترب من مستوى النضج .

**عوامل تؤثر فى معدل النمو :**

نعلم أن حدود النمو الجسمى والنفسى تقرره عوامل كامنة فى بناء الخلايا الأصلية ( Germ cells ) . بيد أن نشاط الطفل بالاضافة الى عوامل البيئة كالتغذية والتمرين والتطبيع الاجتماعى (Socialization) ، يسهم فى تحديد سرعة التغيرات التى تعترى الفرد فى سنوات النمو ، وفى تعيين المدى الذى تقف عنـده هذه التغـيرات . وقد أثبتت البحوث الطبية أن التغذية فى الطفولة الأولى لا تؤثر فحسب على تغيرات النمو ، بل تحدد المدى النهائى الذى تقف عنده .

هذه العوامل مجتمعة قد تعجل النمو ، وقد تعطله ، وقد توقفـه كلية قبل أن يصل الى غايته التى تقتضيها طبيعة الفرد . وغير خاف أثر افرازات غدد معينة فى سرعة النمو . فاستخدام افراز الغـدد التناسـلية مثلا يعجل من تغيرات البـلوغ ، فى حين أن نقص مادة الثيروكسين (Thyroxine) فى الدم ( افراز الغدة الدرقية (Thyroid) يترتب عليه تأخر النمو الجسمى والعقلى . فاذا عوضنا هذا النقص بأن نحقن الجسم بهذه المادة زادت سرعة النمو الى أقرب ما يمكن من المعدل الطبيعى .

# الفصل الثالث

# مسببات النمو

## مسببات النمو

نعلم أن عملية النمو عبارة عن تغيرات مطردة من ضروب متباينة ، تطرأ على نشاط الفرد الجسمى والانفعالى والعقلى والاجتماعى . والآن ، ما هى العوامل التى تسبب حدوث هذه التغيرات ؟ نستطيع تصنيف هذه العوامل فى ثلاث مجموعات من العوامل بدونها جميعا لا سبيل الى فهم العملية الشاملة ، أعنى عملية النمو . المجموعة الأولى تشمل عمليات النضج الطبيعى التلقائى [١] ، والمجموعة الثانية تشمل تأثيرات الوراثة [٢] ، أما المجموعة الثالثة فتشمل عمليات التطبع الاجتماعى [٣] ، وفيما يلى نتحدث عن كل مجموعة على حدة [٤] .

### ١ — النضج

تطلق هذه الكلمة على عمليات النمو التى تتمخض عن تغيرات منتظمة فى سلوك الفرد . وان موعد حدوث هذه التغيرات ، والنموذج الذى تحدث طبقا له ، كلاهما مستقل استقلالا نسبيا عن أى تدريب أو خبرة سابقة ، والدليل على ذلك أن التغيرات المنتظمة تتم على نحو حتمى على الرغم من الفروق الشاسعة بين الأفراد فى مقدار ما يبذلون من جهود فى التدريب . فاذا كانت الطيور التى قيدت أجنحتها حتى تمنع من تحريكها ( أى من التدريب ) تطير فى نفس الوقت الذى تطير فيه طيور أخرى كانت أجنحتها طليقة من أى قيد ( وبالتالى أتيحت لها فرصة التدريب قبل الطيران )

---

( ١ ) Maturation.

( ٢ ) Heredity.

( ٣ ) Socialization.

( ٤ ) Hilgard, Ernest R. (1953). Introduction to Psychology. Harcourt, Brace & Comp. New York. Ch. 4. P. 66 – 96.

أفلا يدل ذلك على أن الطيران وظيفة أكثر خضوعا لعوامل النضج منها لعوامل التعلم ؟ اننا حين نستخدم كلمــة « نضج » كى نصف سلوكا ما ، نقصد أن نصيب النمو الطبيعى فى انتاج هذا السلوك أكثر من نصيب التعلم .

ان الذى يعنينا فى دراسة النضج هو عمليات النمو التى يشترك فيها الأفراد جميعــا ، اذ أن هذه العمليــات هى التى تقرر نشــأة السلوك وتطوره .

ان الجنين الانســانى فى أطواره الأولى يشبه الى حد كبير أجنة كثير من الحيوانات ، ولكنه يتميز عنها تدريجيا بالخصائص الانسانية . وعلى الرغم من أن نموه المطرد يستلزم رعاية مستمرة تبذلها الأم ، غير أن علة هذا النمو تكمن فى أنسجة الكيان العضوى . معنى هذا أن نمو الجنين فى كل مراحله رهن بسلامة البيئة فى رحم الأم . على أن النمو قد يمضى طبقا للخطة الطبيعية على الرغم من التقلبات التى قد تعترى البيئة داخل الرحم ، بشرط ألا تتجاوز هذه التقلبــات حدا معينا . مثال ذلك أن الطفــل الذى يولد قبل الموعد الطبيعى ، اذا حافظنــا على حيــاته ووضعناه فى محضنة صنــاعية ، ينمو نموا طبيعيا شــأنه شأن الطفل الذى يولد بعد اكتمال أشهر الحمــل . أولا يدل ذلك على أن توقيت النمو أمر تقــرره عوامل فى داخل الكيان العضوى ذاته ؟

ان اطراد النمو وانتظامه فى المرحلة الجنينية كفيل بأن يوضح لنا المقصــود بعملية النضج . وحيث ان مبادىء النضج تصــدق على سلوك الجنين فى الرحم ، فبوســعنا أن نفترض قياسا على ذلك أن النمو بعد الميلاد يخضع لنفس النظام الذى يخضع له قبل الميلاد . أى أن السلوك يمر بمراحل متعاقبة وأن هذا التعاقب لا يتأثر الا قليلا بالمؤثرات البيئية ، طالمــا أن البيئة توفر قدرا كافيــا من الظروف اللازمة لاستمرار النمو . فالتطورات التى يحققها الطفل بعد الميلاد

كالوقوف ، والمشى ، والكلام ، تتبع نسقا معينا بحيث يحق لنا أن نعتبر مبادىء النضج غير قاصرة على المرحلة الجنينية ، بل تصدق كذلك على مراحل النمو التالية للميلاد . مثال ذلك أن الطفل الصغير يمر بمراحل منتظمة محددة فى نمو قدرته على الحبو والزحف قبـل أن يصبح قادرا على المشى ناهضا على قدميه. وهذا يدل على أن نمو السلوك الخارجى يقابله نمو فى داخل الكيان العضوى نفسه ، وأن هذا النمو الداخلى هو المسئول عن السلوك .

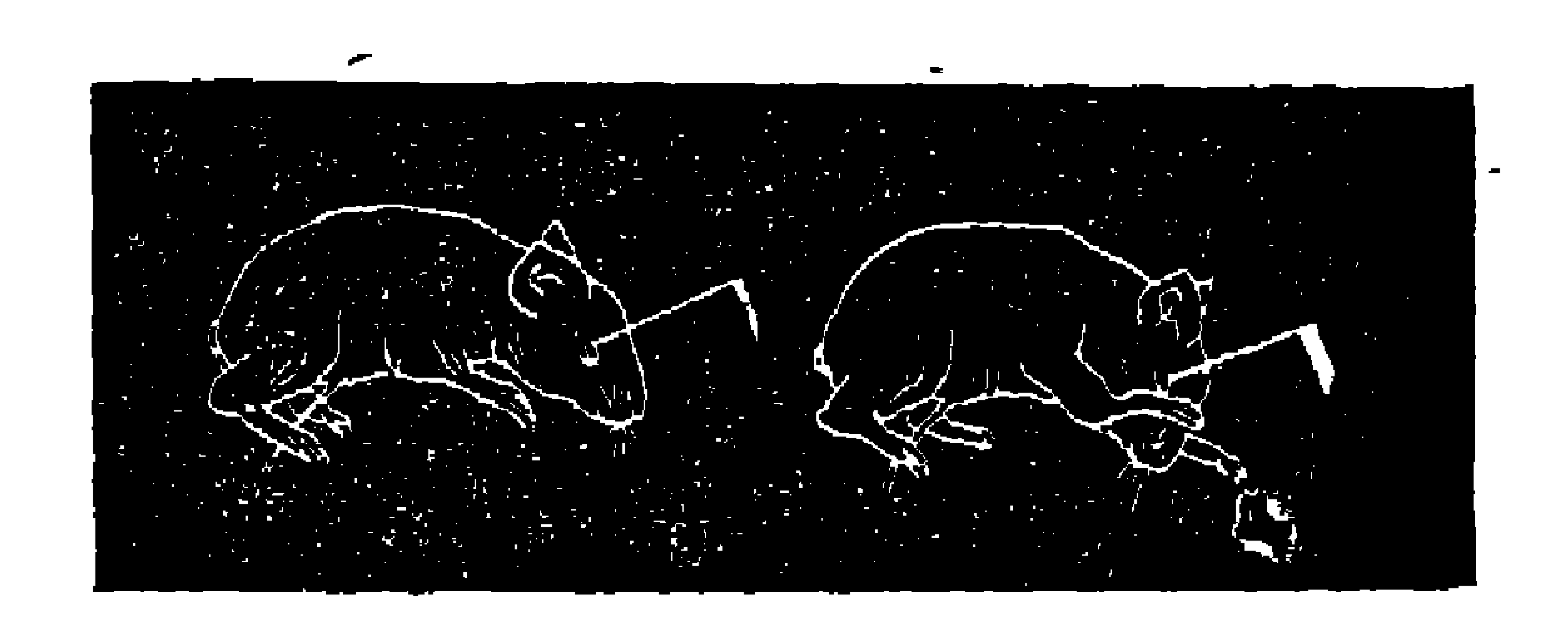
وان توقف السلوك على عملية النضج أمر يتبين فى وضوح وجلاء فى السنوات الأولى من عمر الطفل ، حين يكون النمو أسرع ما يمكن. وحين يكون السلوك فى انتظار بلوغ البناء الجسمى درجة من النضج كافية لمزاولة ذلك السلوك . ولكن نضج البناء الجسمى يستمر حتى سن الرشد. فبعض تغيرات النمو فى فترة المراهقة تتعاقب طبقا لتنظيم داخلى لا يختلف عن التنظيم الداخلى الذى يخضع له النمو الجنينى . وطالما أن تغيرات سيكولوجية مرتبطة بتغيرات جسمية تطرأ فى فترة المراهقة فان مبادىء النضج يمكن تطبيقها فى هـذه الفترة كما أمكن تطبيقها فى فترات سابقة . ولكن دور هذه المبادىء يكون أعظم ما يمكن فى السنوات البـاكرة من العمر، حين يكون النمو الذى بدأ فى داخل الرحم لا يزال سـائرا بسرعة كبيرة ، وحين يكون السـلوك وثيق الارتباط بالنمو الجسمى .

**اطراد النمو الجنينى :**

يسـير النمو الجنينى على نحو منتظم فى بيئة متجانسة هى جسم الأم ، ويتبع النمو نظاما زمنيا ثابتـا ثبوتا نسبيا . وسلوك الجنين ( كالدوران ، والرفس ) كذلك يتبع ترتيبـا دقيقا ، اذ يتوقف على مراحل النمو التى يمر بها الجنين . وقد أجريت بحوث عديدة لدراسة قابلية الجنين الانســانى الذى ولد قبل الأوان للاسـتجابة للتنبيه

الخارجي ، كما أجريت بحوث عديدة على السلوك الجنيني لدى الحيوانات ، وعلى الأخص لدى خنازير غانة (Guinea pig) والقطط . ومن التجارب المشهورة التي أجريت على الحيوانات تجارب فصل الجنين عن أمه بعملية جراحية مع الاحتفاظ بالاتصال بينهما عن طريق الحبل السرى ؛ وقد تبين من هذه التجارب أن الدورة الدموية خلال الجنين تظل منتظمة طالما الحبل السرى لم ينقطع . وكانت هذه التجارب تقضى بعد فصل الجنين عن أمه أن يوضع فى محلول مالح فى درجة حرارة الجسم . وبهذا الاجراء أمكن دراسة استجابة الجنين للتنبيه فى المراحل المتعاقبة ولما يزل فى حالة فسيولوجية سوية . ( أنظر الرسم ) .

وقد تبين من هذه الدراسات أن ظهور نماذج سلوكية معينة رهن بتحقق قدر معين من النضج ، ذلك أن الاستجابات ـ كما بينت الدراسات التجريبية ـ أكثر توقفا على عمر الجنين منها على خبرته السابقة بالمنبهات الخارجية .



استجابات جنين خنزير غانة لضغط خارجى . اذا كان الضغط خفيفا كانت استجابة الجنين قاصرة على اغماض العين كما هو مبين فى الصورة اليسرى . أما اذا زادت شدة التنبيه ، استجاب الجنين برفع المخلب الامامى حتى تبلغ موضع التنبيه كما يحدث رد فعل من الجذع والاطراف معا . عمر الجنين ٥١ يوما ، ومدة الحمل عادة ٦٨ يوما [١] .

(١) نقلا عن المرجع السالف ( Hilgard ) ص : ٦٨ .

وقد استفاد علماء الأحياء من تجارب التطعيم (أى نقل الخلايا من أنسجة وزرعها فى أنسجة أخرى )[1] التى أجروها على السمندر (Salamander)[2] فى فهم طبيعة عمليات النمو . وقد بينت لهم هذه التجارب أن مشكلة الوراثة والبيئة توجد حتى فى جنين السـمندر ، وهو من أبسـط أشكال الحياة ؛ أى أن الشكل الذى يتخذه نسيج عضوى معين فى نموه يتوقف على الخلايا التى يتركب منها هذا النسيج ، ويتوقف فى الوقت عينه على بيئة من خلايا أخرى زرع فيها هذا النسيج . ففى مرحلة باكرة من نمو السمندر تصبح مجموعة صغيرة من الخلايا يطلق عليها « المعضون » ( Organizer ) ذات أهمية كبرى . هذه الخلايا هى التى تعين أى جزء من الجنين الناشىء يصبح الرأس وأيها يصبح الذنب . وهكذا يتاح للخلايا التى كانت من قبل غير متمايزة أن تبدأ تتمايز على نحو يلائم موضعها من الكيان العضوى ، حتى ينمو جنين السـمندر نموا سليما : فلو حدث فى هذه المرحلة من نمو الجنين أن نقلنا تلك المجموعة الصغيرة من الخلايا التى يتألف منها « المعضون » وزرعناها فى جنين آخر ( أى طعمنا بها ذلك الجنين الآخر ) فى نفس المرحلة من النمو ، فان جنينا ثانيا سـوف ينشأ ويكون بمثابة توأم سيامى ( Siamese) له ( أى توأم ملتصق به ) . وأن أجزاء هذا الجنين الثـانى ، الذى يشتق من النسـيج العضـوى للأورجانيزم المضـيف ( أى الأورجانيزم الذى اسـتقبل الخلايا المنقولة ) سوف تنتظم تنظما ملائما حول المعضـون المنقول من الأورجانيزم الواهب Donor Organism ( أى الأورجانيزم الآخر المنقول منه ) . وهكذا نجد أن الخلايا التى كان لابد أن تختلف مصائرها اختلافا كبيرا لو لم تتم عملية النقل ، تصبح موائمة لبيئتها الجديدة .

---

(١) Charmichael, L. and Smith M. F. ( 1939 ). Quantified pressure stimulation and the specificity and generality of response in fetal life. J. Genet. Psychol., 54: 425—434.

(٢) أو السمندل وهو من الضفدعيات المذنبة .

واذ يمضى جنين السمندر فى النمو تأخذ مناطق فرعية كمنطقة الفم ومنطقة العين فى « التعضون » طبقا لبيئة الخلايا المحيطة بها . معنى هذا أن نسـيجا من منطقة البطن ، اذا زرع فى منطقـة العين أو فى منطقة الفم فى الوقت المناسب فلا بد أن يتكيف للبيئة الجديدة من الخلايا فيصير عينا أو فما . وكذلك اذا نقلنـا من أورجانيزم براعم الأطراف وزرعناها فى المراحل الملائمة من النمو فى الجانب الأيمن من أورجانيزم آخر صارت أرجلا يمنى ، أما اذا زرعناها فى الجانب الأيسر صارت أرجلا يسرى .

والآن نستطيع بفضل تجارب التطعيم السـالفة الذكر أن نحدد المقصود بكلمة بيئة سوية على النحو التالى : تكون البيئة الخارجية سوية اذا كانت لا تشوه البيئة الخلوية ( Cellular Environment ) للنسيج النامى . فاذا تشوهت البيئة الخلوية نتيجة اصابة عضوية ، أو بأى وسـيلة كيميائية ، تعطل النمو السـوى . ونستطيع كذلك بفضل هذه التجارب أن نعين حدود التأثير البيئى . فقد بينت تجارب التطعيم أن النسيج المنقول يتحكم الى حد ما فى نمو الجنين الجديد الذى زرع فيه . مثال ذلك : اذا نقلنا نسيجا بطنيا من جنين ينتمى الى نوع معين وزرعنـاه فى منطقة الفم فى جنين ( مضيف ) ينتمى الى نوع آخر ، فان الفم الذى يتكون تصـير له خصائص النوع الأصلى ( النوع الواهب ) ، حتى اذا كان فم النوع المضيف مختلفـا فى الشكل عن فم النوع الأصلى الواهب .

وكلما زاد علمنـا بتفاصيل النمو الجنينى اتسـعت معارفنا عن النضج ، ذلك أن نمو السلوك وثيق الارتباط بنمو البناء العضوى . واننا فى أغلب التجارب التى تجرى على النضج الانسانى نستنتج انتظام النمو البنائى ( الذى يتوقف عليه النضج ) من انتظام التطور السلوكى ، بدون ملاحظة مباشرة للنمو البنائى ذاته . ولكننا استعضنا عن ذلك بملاحظة النمو البنائى فى أجنة السمندر . فلاحظنا أليـافه





العصبية [١] تحت الميكروسكوب فى المراحل المتعاقبة من نموها تجاه الألياف العضلية [٢] . وقد لوحظ أن العضلات لم تكن تستجيب للتنبيه حتى تبلغها الألياف العصبية النامية ، وبمجرد التقاء هذه الأخيرة بالألياف العضلية تبدأ العضلات تستجيب للتنبيه . هذه التجارب برهنت لأول مرة على صحة الفرض الذى كنا نستنتجه منذ زمن بعيد دون ملاحظة مباشرة للنمو البنائى ، وهو : أن المراحل المتعاقبة فى تطور السلوك تتوقف على نمو الأبنية الجسمية اللازمة لذلك السلوك .

**نضج النماذج السلوكية :**

ليس النضج مجموعة من التغيرات تتتابع دون نظام أو ترتيب . انما هى خاضعة لنظام معين . ويمتاز النمو منذ البويضة الملقحة حتى النضج بترتيب تكوينى خاص ، فمن وقت الى آخر تظهر صفات معينة فى جميع الأجنة على حد سواء . وكل طور من أطوار النمو نتيجة لازمة عن الطور السالف وشرط لازم للطور التالى . فالطفل يقف قبل أن يستطيع المشى ، ويستطيع أن يرسم دائرة قبل أن يستطيع رسم المربع ، وليس العكس . والنمو الجسمى قبل الميلاد وبعده يخضع لترتيب واحد هو الترتيب اللحائى الذنبى (Cephalocaudal Sequence)، اذ يبدأ النمو والتحسن بالرأس ثم يطرأ على المناطق البعيدة عنه . مثال ذلك أن الحساسية الجلدية تظهر فى الأجزاء العليا من الجسم قبل ظهورها فى الأجزاء السفلى . ويوجد نفس هذا الترتيب فى الوظائف الحركية : فالطفل المستلقى على ظهره يستطيع رفع الرأس بعنقه قبل أن يستطيع ذلك بصدره ، وقبل أن يستطيع الجلوس . وهو يستطيع التحكم فى عضلات الجذع قبل

---

(١) Nerve Fibers.
(٢) Muscle Fibers.

التحكم فى عضلات الأذرع والأرجل ، ويستطيع التحكم فى الأخيرة قبل التحكم فى عضلات الأيدى والأقدام .

هذا النموذج العــام للنمو لا يتغير بتغير سرعة النمو ، فجميــع الأطفال يمرون بنفس التغيرات الرئيسية فى عمر واحد تقريبا . وتبين دراسات « جيزيل » أن الأطفــال الذين يولدون قبل استيفاء مدة الحمل الطبيعيــة ، أو الذين يولدون بعد الموعد الطبيعى ، يتبعون فى نموهم نفس الترتيب التــكوينى ، الأمر الذى يجعلنــا نستنتج أن توقيت مراحل النمو تقــرره عوامل النضـــج الفطرية . وقد وجد « هلزر » (Helzer) أن ضعاف العقول والعباقرة من الأطفال يتبعون فى نموهم النموذج العام للأطفال العاديين مع اختلاف فى سرعة النمو فقط ، ولايحدث شذوذ عن النموذج العام الا فى حالات نادرة جدا .

وكما أن النمو الجسمى العام يتم وفق نموذج ثابت فان نمو كل عضو من أعضاء الجسم وكل وظيفة من وظائفه يتبع نموذجا خاصا .

ومن ملاحظتنا لنمو النماذج السلوكية نســتطيع أن نستخلص المبادىء التالية :

**اولا : ينتقل النمو من الاستجابات العامة الى الجزئية :**

يستجيب الطفل فى بادىء الأمر استجابات عامة ثم تتخصص وتتنوع وتدق . ويصدق هذا المبدأ على نمو الوظائف العقلية صدقه على نمو النماذج الحركية . وأكثر ما يتضح ذلك المبدأ فى نمو الاســتجابات العضلية . فالوليد يتحرك بكل جسمه فى بادىء الأمر ، فاذا أراد فى السنة الأولى من عمره أن يبلغ شيئا وقع عليه بصره اتجه نحوه بكل جسمه ، ولا يســتطيع تركيز الحركة فى اليدين الا بعــد فترة من النضج ، ويحتاج الى فترة أطول من النضج قبل أن يستطيع حصر الحركة فى يد واحدة دون أخرى ، أما التحكم فى حركة اصبع دون آخر فتأتى فى نهاية الأمر .

وكذلك الحال فيما يتعلق بالنمو الحركي في الرجلين ، فهما يتحركان لدى الرضيع حركات اجمالية عشوائية في بادىء الأمر ، ثم يتحقق بالتدريج التآزر بين مختلف العضلات . وهكذا يصبح الطفل قادرا على الحركات الموجهة فيزحف ، ثم يحبو ، ثم يمشي بمساعدة ، ثم يمشي وحده . وفيما يلي قائمة تفصل نماذج السلوك الحركي في الأطوار المتعاقبة من تعلم المشي .

| | |
|---|---|
| قبل الميلاد | : الأوضاع المختلفة للجنين . |
| الشهر الأول | : رفع الذقن . |
| الشهر الثاني | : رفع الصدر . |
| الشهر الثالث | : يبلغ الأشياء فتفلت من بين يديه . |
| الشهر الرابع | : يجلس ان سندناه . |
| الشهر الخامس | : يجلس في الحجر ويقبض على الأشياء . |
| الشهر السادس | : يجلس على مقعد مرتفع . |
| الشهر السابع | : يجلس وحده . |
| الشهر الثامن | : يقف بمساعدتنا . |
| الشهر التاسع | : يقف ممسكا بقطع الأثاث . |
| الشهر العاشر | : يزحف . |
| الشهر الحادي عشر | : يمشي اذا أعطيناه يدنا . |
| الشهر الثاني عشر | : يجذب بيديه قطع الأثاث حتى يتمكن من الوقوف . |
| الشهر الثالث عشر | : يتسلق درجات السلم . |
| الشهر الرابع عشر | : يقف وحده . |
| الشهر الخامس عشر | : يمشي وحده . |

أما من حيث نضج وظيفة الابصار ، فالملاحظ أن الطفل يبصر الأشياء كبيرة الحجم قبل صغيرها ، اذ أن التآزر الحركي للعينين لا يكون قد وصل الى الحد الذي يكفي للتحديق في الأشياء الصغيرة .

وفي الكلام يبدأ الطفل بأصوات عامة مختلطة ثم تتآلف الأصوات وتتبلور في كلمات متميزة المعالم . وفي اكتساب الكلمات يبدأ بذات المفهوم العام ثم يكتسب ذات المفهوم المحدد . فهو يستخدم كلمة رجل للدلالة على أي انسان ، ثم يستخدم كلمة طفل وهكذا ... وهو يبدأ بالتمييز بين الكائنات الحية عموما وبين الجماد ، ثم يميز في الحية

بين « بوبى » و « تومى » فى حين أنه بادىء الأمر كان يطلق اسم « بوبى » على أى كلب كان . وفى الانفعال يستجيب فى بادىء الأمر استجابة ضيق عام أو ارتياح عام ثم يتبين فى الضيق درجات ، فثم الحزن وثم الغضب وفى الارتيــاح يظهر الفرح أو الزهو وهكذا ... وكل من هذه الانفعالات يبدأ عاما بدوره ثم تظهر فيه أنواع أخص : فالخوف استجابة انفعالية عامة فى بادىء الأمر ، ثم تصبح المخاوف بعد ذلك أكثر تحديدا وتتميز بأنواع من السلوك تختلف باختلاف المواقف المثيرة للخوف .

**ثانيا : النضج عملية متصلة :**

قد يبدو لنا من ملاحظة نمو صفة أو وظيفة معينة أن النمو عبارة عن قفزات ليس بينها رابط ، فى حين أن النمو عملية دائمة متصلة ، منذ بدء الحمل حتى يبلغ الفرد نضجه . وليس المقصود باستخدامنا ألفاظ الطفولة الأولى ومرحلة الكمون وفترة المراهقة مثلا الاشارة الى أن النمو لايحدث الا فى هذه الفترات ، انما المقصود هو الاشارة الى أن النمو المتصل يغلب عليه فى هذه الفترة أو تلك هذه الصفات أو تلك . فلا تنشــأ سمة ما دفعــة واحدة ، بل ان جميع السمات بلا اســتثناء نتيجة النمو الجنينى ، ويسبق ظهور السمة نمو كامن ؛ مثال ذلك أن ظهور الأســنان الأولى خلال العام الأول من الحياة ، قد يوهمنا بأنه يتم فجأة فى حين أنها تبدأ تتكون منذ الشهر الخامس من عمــر الجنين ، وان كانت لا تنبثق من اللثــة الا حوالى الشهر الخامس بعد الميلاد . ولا ينشأ الكلام بين يوم وليلة ولكنه يمر بعملية تكون طويلة بطيئة وان كنا نميز فى ســياقها بعــد نمو كامن طويل دفعــات هى التى توهمنا بفكرة النمو المفــاجىء ، فالكلمات وان تدافعت بسرعة فهى نتيجــة أخيرة لأصوات وصرخات مبهمة كانت تصدر عن الوليد بمجرد ولادته .

وهكذا تكشف لنا دراسة النمو الجسمي والعقلي عن اتصال النمو وانعدام الثغرات أو الوقفات حتى يكتمل . وان حدث توقف فى نمو جانب من جوانب الجسم أو النفس ، فلظروف شاذة أو عوامل بيئية غير ملائمة . وتأثر النمو الجسمى بمثل هذه العوامل أكثر من تأثر النمو العقلى به . وفى الفترات التى يبطىء فيها نمو السلوك بطئا شديدا يكون ثمة نمو باطنى يمهد الطريق لنمو أسرع يجرى فى الفترة التى تلى .

**ثالثا : الفروق الفردية فى سرعة النمو تبقى ثابتة :**

يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث سرعة النمو ، وقد دلت الملاحظات على أن هذه الفروق تظل قائمة فى مراحل النمو المختلفة . فالأطفال الذين كان نموهم فى البدء سريعا بالنسبة لغيرهم يظل نموهم محافظا على نسبة السرعة هذه ، فى حين أن بطئى النمو يواصلون نموهم ببطء طوال حياتهم . وتبين الرسوم البيانية للأطوال أن الأطفال طوال القامة فى سن معينة يكونون طوالا فى الأعمار التالية ، بينما يبقى القصار قصارا ، وهكذا ... وقد بينت دراسة (Gesell) (١٩٢٨) للنمو العقلى السريع عند الأطفال باستخدام طريقة الاختبار المتكرر أن سرعة النمو العقلى للأطفال من سن شهرين فما بعد تبقى متسقة ، ودراسة ترمان للعباقرة من الرجال ( ١٩٢٦ ) بينت أن نموهم العقلى فى الطفولة كان سابقا للأوان العادى دائما . وكذلك الحال فيما يتعلق بضعاف العقول فلا يمكن أن يقفزوا الى المستوى العام ما لم تطرأ أحوال غير عادية . ولكن المشاهد أن تخلفهم يتزايد بتزايد العمر .

هذا المبدأ يفيدنا فى التنبؤ — بدقة نسبية — بالمستوى النهائى الذى يصل اليه نمو طفل ما . ولا يعوق مثل ذلك التنبؤ الا تدخل عوامل طارئة تعطل أو تؤخر النمو . ومن أسباب تأخر النمو ( جسميا وعقليا ) عن المعتاد النقص الغددى ، وسوء التغذية ، والتسمم الذى

قد يتخلف عن أمراض اللوز ولحمية الأنف . ويعود النمو الى سرعته العادية لو أزيلت هذه العوائق .

**رابعا : يختلف معدل النضج من سمة الى أخرى :**

لا تنمو جميع أجزاء الجسم بسرعة واحدة وكذلك الحال فى نمو الوظائف العقلية . فكل سمة من السمات الجسمية ، وكل وظيفة من الوظائف العقلية تنمو بسرعة خاصة وتنضج فى وقت بالذات. ولذلك كان الحجم النسبى لمختلف أعضاء الجسم يختلف من مرحلة الى أخرى ، فيصل المخ مثلا الى الحجم النهائى الناضج بين سن السادسة والثامنة ، ولكنه يكتسب بعدذلك الكثير من حيثالتنظم. أما القدمان واليدان والأنف فتبلغ منتهى نموها فى السنوات الأولى من المراهقة ، الأمر الذى ينجم عنه ارتباك المراهق وشعوره بذاته وغير ذلك من سمات نفسية تتميز بها هذه المرحلة من النمو . وينمو الكبد والجهاز الهضمى نموا كبيرا ابان المراهقة .

وعلى الرغم من قلة ما تم من دراسات خاصة بسرعة النموالعقلى ، فثمة دليل على أن مختلف أوجه النمو العقلى تتطور بعجلة متفاوتة : فالتخيل الابتكارى ينمو نموا سريعا ابان الطفولة ويبلغ منتهى نموه فى سن الشباب . فى حين أن التفكير ( الاستدلالى ) ينمو ببطء . والذاكرةالآلية ، وذاكرة المحسوسات والوقائع ينموان نموا أسرع من ذاكرة المجردات والأمور النظرية ؛ أما الذكاء العام فيبلغ أقصى نموه حوالى سن ١٨ لدى الفرد المتوسط .

**خامسا : تتلازم معظم السمات فى نموها تلازما موجبا :**

ان الاعتقاد بأن التعويض الطبيعى قاعدة عامة فى نمو الطفل ، اعتقاد لم تؤيده الدراسة التجريبية . فليس بصحيح أن الطفل المتفوق فى سمة ما يكون دون المتوسط فى أخرى ، أو أن الضعيف فى قدرة

معينة قوى فى أخرى ، وأن ثمة توازنا بين القدرات المختلفة . فالواقع على عكس ذلك ، فالطفل الذى يتجاوز نموه العقلى المتوسط العام يكون كذلك من حيث الصحة والحجم والروح الاجتماعية والقدرات الخاصة . فى حين أن طفلا دون المتوسط فى نموه العقلى ، لا يلزم أن يكون متفوقا فى صحته أو فى قدراته الخاصة ، أو أن يكون قوى الروح الاجتماعية أو البنية الجسمية . فالمشاهد على نحو عام أن ضعاف العقول يغلب عليهم قصر القامة بالنسبة لمجموع الأطفال . وقد دلت البحوث على أن معامل الارتباط كبير بين الذكاء العالى والنضج الجنسى المبكر ، وأن ثمة ارتباطا قويا بين الذكاء الضعيف والنضج الجنسى المتأخر ، ولكن يجب ألا نغفل أثر العوامل الجوية والفروق بين الأجناس وغير ذلك من عوامل .

وقد لوحظ فى النمو الانسانى أن الذكاء المرتفع يقترن بسرعة النضج الجسمى عامة ، فى حين يقترن الضعف العقلى بالتخلف فى ذلك . وقد بين «ترمان» فى بحوثه الاحصائية على الأطفال الموهوبين أن سن بدء المشى عند الأطفال وسن بدء الكلام يرتبطان بمستوى الذكاء عندهم . وقد أوردنا فى هذه الصفحة جدولا يبين متوسط السن التى يبدأ عندها المشى والكلام أربع فئات من الأطفال يمثلون أربعة مستويات عقلية متفاوتة . ويتبين من الأرقام الارتباط الأكيد بين المستوى العقلى العام وبين التبكير أو التأخر فى تعلم المشى وفى تعلم الكلام .

| المستوى العقلى | بدء المشى ( بالأشهر ) | بدء الكلام ( بالأشهر ) |
|---|---|---|
| أطفال أذكياء جدا | ١٣ | ١١ |
| متوسطو الذكاء | ١٤ | ١٦ |
| أغبياء | ٢٢ | ٣٤ |
| معتوهون | ٣٠ | ٥١ |

**النضج والتعلم :**

بينا المقصود بالنضج كما بينا أنه يتم طبقا لنظام مطرد ، واستخلصنا المبادىء الأساسـية التى تخضع لها عملية النضج . والآن علينا أن نبين العلاقة بين النضج وبين التعلم .

ان معظم أشـكال السلوك تتطور بفعل النضج والتعـلم معا . والتعلم اما مجرد تكرار آلى لفعل معين ( Practice ) ، أو تمرين يمتاز بأنه نشاط انتقائى موجه الى غاية معلومة ( Training ) ، وكلا النوعين من التعلم يسبب تغيرا فى سلوك الطفل يرجع الى نشـاط الطفل ذاته . وتطور السلوك اللغوى مثال يصور لنا تآزر النضج والتعلم فى احداث النمو . فالطفل لا يتعلم الكلام الا اذا بلغ سـنا تسمح له بتعلمه ، وبتعبير آخر هو لا يتعلم الكلام قبـل أن تنضج الأجهزة والوظائف اللازمة لمزاولة عملية الكلام . ولكن اللغة التى يتعلمها هى اللغة التى يسمع النـاس حوله يتحدثون بها ، وبتعبير آخر النضج وحده لا يكفى كى يكتسب الطفـل الأداة اللغوية فى التعامل الاجتماعى .

من هذا المثال يتبين لنا أن النضج والتعلم ليسا سببين منفصلين للنمو ، ولكنهما يتـآزران ويتفـاعلان فى تطوير مختلف النماذج السلوكية القديمة ، وفى اكتساب نماذج جديدة . فكى تنمو خاصية معينة لا بد من نضجها أولا نضجا تلقائيا ( طبيعيا ) ، ثم تناولها بعد ذلك بالمران والتدريب فى الوقت الملائم وعلى النحو السليم ، والا لا يتاح لها الارتقـاء الى نهـاية نموها الطبيعى . وكى تنمو وظيفة معينة حتى تكتمل ، لا بد أولا من التهيؤ الطبيعى ( جسميا وعقليا ) لمزاولتها ، أى لا بد أولا من تحقق النضج الكافى لمزاولتها على النحو الذى يسمح للشخصـية فى مجموعها أن تمضى فى نموها حتى تبلغ أقصى امكانياتها .

ولكن اذا كانت الخاصة أو الوظيفة النامية محدودة الإمكانيات

بحكم الفطرة ، كان أى جهد يتجاوز حدود نموها عديم الجدوى ، بل كان مضنيا أو ربما معطلا للنمو العام . فالنضج ( أو التفتح التلقائى ) أمر يقرره عامل الفطرة ( أى الوراثة ) ، وهو يعد المادة الخام التى يتناولها التعلم بالتغيير والتحوير ، ويقرر النموذج العام لسلوك الأفراد ولأطواره . والمشاهد أنه عندما يتغير بناء جزء من الكيان العضوى ، وينضج ، يظهر السلوك المتوقف عليه .

ويخطىء من يظن أن النمو التلقائى ( أى النمو بفعل عامل النضج وحده ) يقتصر على المرحلة السابقة للميلاد ( مرحلة الجنين ) ، وأن النمو بفعل التعلم يقتصر على المراحل التالية للميلاد . فالواقع أن النمو الجنينى لا يستغنى عن قدر من المران ؛ فالجنين يتحرك ويستجيب لمختلف التنبيهات ، وحركته واستجاباته عامل مساعد على نموه ؛ كما أن النمو بعد الميلاد لا يتحرر من تأثير عامل النضج . فاذا أردنا الدقة ، وجب أن نقول انه فى حالة الجنين يكون العامل الحاسم فى النمو هو النضج الطبيعى ، فى حين يكون التعلم عاملا ضئيل الأثر ؛ أما فى مراحل ما بعد الميلاد فتتزايد أهمية عامل التعلم دون أن يفقد عامل النضج أهميته .

## ب ـ الوراثة

يتوقف معدل النمو على وراثة خصائص النوع . فالقرد والطفل ينضجان بمعدلين متفاوتين بسبب الامكانيات التى يرثها كل منهما . ولكن توجد فى النوع الواحد اختلافات بين الأفراد من حيث الامكانيات الموروثة . ولا يمكن أن نفهم النمو فهما كاملا ما لم نحدد مقدار ما تسهم به الوراثة فى استعداد الفرد للنمو .

ان الفكرة الساذجة عن الوراثة هى أن الشبيه يلد الشبيه . وفى هذه الفكرة بعض الصدق ، فثم استمرار من السلف الى الخلف . ولكن التشابه ليس برهانا كافيا على الوراثة ، وخصوصا اذا كنا

بصدد تشـابه فى المميزات السيكولوجية ، فمن المحتمل جدا أن يصير الأبناء مثل والديهم فى المزاج أو الشخصية لا لشىء الا لأنهم تربوا بواسطتهم .

وان علم الوراثة يبين أن المميزات الجسمية للخلف يمكن التنبؤ بها من المميزات التى نعرفها فى الوالدين ، ولكنه يتنبأ فى الوقت نفسه بأن بعض الخلف سـوف يختلف عن الوالدين اختلافا جوهريا . وذلك لأن الوالدين قد ينقـلان الى أبنائهمـا معينات وراثيـة ( Genetic Determiners ) لسمات لا يتصفون بها . مثال ذلك أن خنازير غانة السوداء الهجين [1] تنتج خلفا أبيض اذا تزاوجت مع خنـازير أخرى هجين . فى هـذه الحالة يكون اللون الأبيض بمثابة « سمة متنحيـة » [2] ، أى مختفيـة فى الحيوان الهجين وراء اللون الأسود ، الذى يكون بمثابة « السمة المتغلبة » [3] ، أى السمة الظاهرة أو البارزة . وقد تنتقل « المعينات الوراثية » للسمات المتنحية من جيل الى آخر ، وتظل هكذا تنتقل لأجيال عدة دون أن تظهر على الاطلاق لدى الآباء أو لدى نسلهم ؛ حتى اذا اتحدت المعينات الآتية من الوالدين للسمة المتنحية فقد تظهر السمة فجـأة لدى نسلهما . والخلاصة أن محك الوراثة فيما يتعلق بسمات ما هو فى اتباع تلك السمات لقوانين الوراثة ؛ وهذه القوانين لا تستلزم دائما أن يشبه الأبناء آباءهم .

ونستطيع أن نتبين أثر الوراثة على السـلوك من تجارب توليد السـلالات الحيوانية . فقد تبين مثلا أن الفيران من سلالات معينة

---

(١) هجين (Hibrid) : يسمى الحيوان هجينا فى علم الوراثة اذا كان نتاج والدين من نوعين حيوانيين مختلفين .

وفى نظرية مندل (Mendel) يكون الحيوان هجينا اذا كان يحمل صـفة لا يحملها من والديه الا شخص واحد .

(٢) السمة المتنحية ( Recessive Trait ) .

(٣) السمة المتغلبة ( Dominant Trait )

تعتريها تشنجات اذا تعرضت لأصوات ذات مقام عال ، فى حين أن فيرانا من سلالات أخرى لا يعتريها شيء من ذلك . فاذا تزاوج النوعان من السلالات فان القابلية لنوبات التشنج تظهر فى نسلهما طبقا لقوانين الوراثة كما لو كانت التشنجات تورث كسمة متغلبة . وقد تبين كذلك أن الشراسة والوداعة من السمات الوراثية فى الفيران . فقد أثبت بعض الثقات أن تغيير مورث [1] واحد يكفى كى يحول سلالة بأسرها من الفيران الشرسة الى سلالة أليفة [2] .

على أنه من المستحيل اجراء ذلك النوع المضبوط من تجارب التوليد على الانسان ، وذلك أولا لاعتبارات انسانية تمنع عقد الزيجات وفق مشيئة علماء الوراثة ، ولأن حياة الانسان طويلة بحيث يتعذر تتبع نتائج التوريث فى الأجيال المتعاقبة اللهم الا بالرجوع الى تاريخ الأسر وهو دائما أبدا سجل ناقص . ولكن الصعوبات التى تعترضنا فى مجال الانسان لم تحل دون حصولنا على المعلومات التى تدل دلالة كافية على أن وراثة الانسان لبعض الخصائص تخضع لقوانين الوراثة نفسها التى استخلصت من دراسة الحيوانات الأخرى .

ومن السهل اقامة الدليل على توريث الخصائص الجسمية ، والأمر على العكس من ذلك بشأن توريث الخصائص السيكولوچية . اذا كان أغلب سلوكنا يرتبط ارتباطا وثيقا بالبناء الجسمى ، واذا كان البناء الجسمى موروثا ، فمن الجائز أن تكون مميزاتنا السلوكية شأن المميزات الجسمية خاضعة لقوانين الوراثة . فاذا كنا نبصر بأعيننا ، وتسلق بعضلاتنا ، ونفكر بأدمغتنا ، أفلا يكون من المعقول أن ما نستطيع القيام به من أمور يتوقف الى حد كبير على ما نرثه عن أسلافنا من امكانيات ؟

---

(١) مورث ( Gene ) .

(٢) انظر Hilgard (1952) P. 76 .

حاول علماء الوراثة الاجابة على هذا السؤال باستخدام مناهج ثلاثة :

١ ـ الدراسة التاريخية للأسر ( Family Histories ) .

٢ ـ دراسة مجموعات كبيرة من الناس يمثلون جيلين فقط ، ( Population Genetics ) .

٣ ـ دراسة التشابه ( Studies of Resemblance ) . فلنبدأ بعرض هذه المناهج الثلاثة باختصار .

**١ ـ تاريخ الأسرة :**

لو استطعنا جمع معلومات كافية عن أجيال عدة لأسرة أو مجموعة من الأسر ، لأمكن أن تقوم الشجرة العائلية مقام تجربة انسال فنقارن بين الخلف والسلف . وقد أفادتنا تواريخ الأسرة فى دراسة توريث خصائص معينة ، مثال ذلك « عمى الألوان » . ولكن من العسير جدا الاعتماد على هذه التواريخ فى الوصول الى دليل علمى كاف على توريث الخصائص السيكولوچية ، فهى فى ظهورها أقل من الخصائص الجسمية توقفا على أبنية جسمية بعينها . ومن أقدم الدراسات الخاصة بتوريث الخصائص السيكولوچية دراسة قام بها السير فرانسيس جالتون ( Sir Francis Galton ) : كانت هذه الدراسة محاولة للاجابة على السؤال الآتى : هل المجد ( الشهرة والنباهة فى المجتمع ) صفة تنتقل عن طريق الوراثة ؟ فقد جمع جالتون [١] معلومات عن أسر ٩٧٧ بريطانيا من ذوى المجد والشهرة ، فوجد أن نسبة كبيرة جدا من أقربائهم كانوا بدورهم مبرزين فى الحياة العامة . واليك توزيع تفصيلي لهؤلاء الأقارب المبرزين :

---

(١) Galton, F. (1869). Heriditary Genius. N. Y. Macmillan

**من الآباء : ٨٩**

**من الاخوة : ١١٤**

**من الأبناء : ١٢٩**

**المجمـوع : ٣٣٢**

وقد تبين من تحليل هذه الأرقام احصائيا أنها تفوق الأرقام التى تنتج بفعل الصدفة بمقدار ١٢٠٠ مرة ، ومن ذلك استنتج جالتون أن النباهة أو الامتياز تستند الى خصائص وراثية .

وقد درس « داج ديل » ( Dugdale ) سبعة أجيال من ذرية أحد المجـرمين « ماكس جوك » (Max Juke) ، فوجد هذه الأجيـال السبعة حافلة بالاجرام ، والانحلال ، والبؤس ، والمرض . ودرس « جودارد » ( Goddard ) ذرية « مارتن كالليكاك » ( Marttin Kallikak ) من فتاة ضعيفة العقل كما تتبع ذريته من زوجة أخرى كانت حالتها سـوية ، فوجد أن ذريته من الفتاة الأولى كحال ذرية « ماكس جوك » ؛ فى حين وجد أن ٤٩٦ خلفا من زوجته السـوية احتـلوا مراكز مدنية عالية المقـام فكان منهم محامون ، وأطبـاء ، ومحافظون ، وأساتذة ، وعمداء كليات . ولم يفسد من هذه الذرية الأخيرة غير شخصين فقط .

وقد درست كذلك أسرة داروِن (Darwin) العالم الممتاز فتبين أن معظم ذريته أشخاص ممتازون فمنهم الأساتذة ، ورجال الدين ، والعلماء ، والسياسيون .

واذا تبين أن موهبة خاصة من المواهب تحظى بها أجيال متعاقبة لأسرة واحدة ، كان الاحتمال قويا فى كونها صفة وراثيـة . وهذه الظاهرة واضحة فى أسرة الموسيقار العالمى باخ (Bach) « چوهان سـباستيان » ( Johan Sebastian ) . فقد تبين أن من بين ٥٧ شخصا من ذريته الذكور ( فيما عدا من ماتوا فى سن الطفولة ) ٤١

كانوا من الموسيقيين الممتازين ، وأن ٣٩ من هؤلاء كانوا يكسبون عيشهم من احتراف الموسيقى [١] .

وعلى الرغم مما تنطوى عليه الدراسات السالفة الذكر من فائدة محققة ، فمن المستحيل أن نقرر على أساسها الأهمية النسبية لعاملى الوراثة والبيئة . فالمشاهد أن الوراثة السيئة كانت فى الغالب مقترنة ببيئة سيئة والوراثة الجيدة ببيئة مواتية .

وكما يقول « هيلجارد » ( Hilgard ) اذا كان اثنان من عائلة آدمز واثنان من عائلة هاريسون ، واثنان من عائلة روزفلت قد وصلوا الى منصب رياسة الولايات المتحدة ( وذلك عدد أبعد ما يكون عن مجرد الصدفة ) فان ذلك لا يعنى فحسب أن هذه الأسر تتمتع بمواهب فذة تنتقل عن طريق الوراثة الى الأجيال المتعاقبة ، فقد يعنى كذلك أن أفراد هذه الأسر عاشوا فى بيئات مواتية هيأت لهم فرص تنمية خِصال معينة ، ومقابلة أشخاص ذوى نفوذ فتحوا أمامهم أبواب الاشتغال بالسياسة .

**٢ — دراسة جيلين فى جماعات كبيرة :**

ذلك منهج آخر يستخدمه علماء الأحياء فى دراسة الوراثة فى الانسان . ولا يقتضى هذا المنهج أكثر من دراسة عدد كبير من الناس يمثلون جيلين فقط : جيل الآباء وجيل الأبناء . وبهذه الطريقة يتغلب العلماء على احدى الصعوبات التى تحول بيننا وبين تتبع الأجيال المتعاقبة ، ألا وهى طول الحياة الانسانية . وقد طبقت هذه الطريقة على نطاق واسع فى دراسة وراثة الخصائص الجسمية ، وطبقت قليلا فى دراسة الوراثة

---

( ١ ) هذه المعلومات مستمدة من كتاب Hilgard (1952) .

السيكولوجية وان كان ينتظـر أن تزداد تطبيقاتها فى هذا المجال . واليك مثالا تطبيقيا .

أجريت هذه التجربة على أثر اكتشاف أن ٣٠٪ من الناس لديهم عجز أو نقص فى تذوق مركب كيميائى هو (Phenil-Thio-Carbamide) ويشار اليه عادة بالرمز (P T C) . فقد لوحظ أن هذه المادة اذا وضعت فى الفم بدرجة تركيز قليلة فان ٧٠٪ من الناس يحسون مرارة شديدة فى حين أن ٣٠٪ فقط لا يحسـون لها أى طعم . وحيث أن حاسة التذوق لا دخل لها فى اختيار الزوج لزوجه ، نستطيع أن نفترض أن المعينات الوراثية لصفة تذوق المادة الكيميائية السالفة الذكر موزعة بين الناس جميعا توزيعا اتفاقيا بحيث اذا أخذنا عينة من الناس كيفما اتفق تتكون من مائة شخص توقعنا أن تكون نسبة من يتذوق مرارة المادة الكيميائية الى من لا يتـذوقها هى بالتقريب ٧٠ : ٣٠ ، وتبقى هذه النسبة ثابتة فى أى عينة من مائة شخص ، مع خطأ صـغير يمكن التنبؤ به طبقا للمبادىء الاحصائية المعروفة . وحيث أن هذه النسبة ثابتة ، أمكن التنبؤ بخاصية ضعف تذوق المادة المذكورة فى ذرية نتجت من زواج طرفين أحدهما قادر على تذوقها وآخر غير قادر ، ويتم التنبؤ طبقا لنظرية الوراثة على افتراض أن العجز عن التذوق « سمة متنحية » ( مثلها مثل بياض اللون فى خنازير غانة ) وأن القـدرة على التذوق « سمة متغلبة » ( كاللون الأسود فى خنازير غانة ) . وقد درس الباحث ٤٢٥ أسرة الوالدان فى كل منها قادران على تذوق مرارة المادة الكيميائية و ٢٨٩ أسرة أحد الوالدين فى كل منها قادر على التذوق والوالد الآخر عاجز عن ذلك ، وأخيرا ٨٦ أسرة كلا الوالدين فى كل منها عاجز عن تذوق المرارة . وطبق الباحث مبادىء الوراثة فى التنبؤ بنسبة الأطفال العاجزين عن تذوق مرارة المادة الكيميائية فى كل فئة من الفئات الثلاث ، وقورنت النسب المتنبأ بها بالنسب المستمدة من دراسة الأطفال أنفسهم

وأسفرت المقارنة عن دقة التنبؤ ومطابقته للواقع مطابقة كبيرة على نحو ما يتبين من الجدول التالى : [١]

| نوع الوالدين | عدد الأسر المدروسة | نسبة الأطفال العاجزين عن التذوق | |
|---|---|---|---|
| | | النسبة المتنبأ بها | النسبة الفعلية |
| متذوق × متذوق | ٤٢٥ | ١٢ر٤ | ١٢ر٣ |
| متذوق × غير متذوق | ٢٨٩ | ٣٥ر٤ | ٣٦ر٦ |
| غير متذوق × غير متذوق | ٨٦ | ١٠٠ر٠ | ٩٧ر٩ |

ونكرر مرة أخرى ما سبق أن أكدناه من أن قوانين الوراثة لا تتنبأ بأن الأطفال سوف يشبهون الآباء ، وانما تتنبأ بأن نسبة معينة من الأطفال سوف تحمل هذه السمة أو تلك من السمات التى يحملها الآباء . ومعنى هذا أن قوانين النمو نفسها تقضى بأن يكون فى الأسرة الواحدة قدر من الاختلاف بين الأبناء .

**دراسة التشابه :**

ان قوانين الوراثة المعروفة تنطبق على انتقال فئة واحدة من السمات ، وهى « السمات المفـردة » ( Unitary Traits ) أى تلك التى تنتج عن زوج واحد من المورثات ( Genes ) . والسمة المفردة اما أن توجد لدى الفرد واما ألا توجد على الاطلاق . ولكن معظم السمات التى عرفنا معيناتها الوراثية ليست من ذلك النوع ، وانما هى سمات تنجت عن عدد كبير من أزواج المورثات . مثال ذلك ، اللون الأحمر فى عين ذباب الفاكهة ينتج عن تأثير خمسين مورثا على الأقل .

(١) Hilgard (1952) P. 78 .

وان أغلب الخصائص السيكولوچية ( وكثير من الخصائص الجسمية ) عبارة عن سمات تتحقق فى الأفراد بدرجات متفاوتة . مثال ذلك الذكاء فلا ينقسم الناس الى أغبياء وأذكياء وانما يترتبون فيما بينهم حسب حظ كل منهم من هذه السمة السيكولوچية التى تتدرج من البلاهة الى العبقرية تدرجا متصلا . وكذلك الحال بشأن بعض السمات الجسمية كالطول والوزن .

واذا أردنا دراسة الانتقال الوراثى لهذا النوع من السمات المعقدة لجأنا الى طريقة تقدير الشبه بين الآباء والأبناء أو بين الأبناء بعضهم وبعض . فاذا ظهر أن الآباء طوال القامة ينجبون أبناء طوال القامة ، والآباء قصار القامة ينجبون أبناء قصار القامة لصح أن صفة الطول تعينها العوامل الوراثية . واذا ظهر أن الاخوة أكثر تشابها من الأفراد من أسر مختلفة لصح أن التشابه يتوقف على عوامل الوراثة . ومن المستبعد جدا أن يكون فى التغذية أو فى ظروف الحياة المعيشية مايعزز الطول فى بعض الأسر وقصر القامة فى بعضها الآخر .

وما يقال على صفة الطول يقال على صفة سيكولوچية ، كالذكاء . غير أنه من العسير أن نستبعد تأثير العوامل البيئية على الذكاء . فنحن نستطيع أن نقدر الأطوال بمقاييس مباشرة فى حين أن تقديراتنا للذكاء تستنتج من مقاييس تعكس حتما تأثيرات البيئة التى نشأ فيها الفرد ، أى تعكس ما تعلمه الفرد بقدر ما تعكس ما ورثه .

ولحسن الحظ أن رجال الاحصاء ابتكروا لنا أداة رياضية تعبر تعبيرا كميا دقيقا عن مدى الارتباط بين قائمتين من المقاييس ، أى عن مدى تلازمهما فى الزيادة والنقصان ، تلك الأداة هى « معامل الارتباط » ( Coefficient of Correlation )[1] ويرمز لمعامل الارتباط بالحرف ر.

---

(١) للتوسع فى فهم معامل الارتباط ولمعرفة طرق حسابه واستخدامه ارجع لكتاب : **الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** . تأليف : الدكتور السيد محمد خيرى . دار الفكر العربى — ١٩٥٦ — الباب السابع . ص : ٢٤٤ — ٣٠٦ .

اذا كان الترابط بين قائمتين من الأرقام ترابطا تاما ومطردا ( أى تلازما فى الزيادة وفى النقصان ) كان معامل الارتباط مساويا لواحد صحيح موجب ( ر = +١ ) . أما اذا كان الترابط تاما ولكن عكسيا كان معامل الارتباط مساويا لواحد صحيح سالب ( ر = — ١ ) . واذا لم يكن بين القائمتين من الأرقام أى ترابط كان معامل الارتباط مساويا لصفر ( ر = صفر ) .

فاذا كان لدينا قائمة بأطوال عدد من الآباء وقائمة أخرى بأطوال الأبناء استطعنا أن نقدر مدى التشابه بين الآباء والأبناء بواسطة حساب معامل الارتباط . فاذا كان التلازم فى الزيادة والنقصان بين القائمتين المتوازيتين من الأرقام ( قائمة أطوال الآباء وقائمة أطوال الأبناء ) تلازما تاما استطعنا أن نعبر عن ذلك بالمعادلة ( ر = + ١ ) . واذا كان أصغر طالب فى فرقته بالكلية هو دائما أبدا أذكى طالب ، وكان هذا التلازم بين صغر السن وبين مستوى الذكاء تلازما مطردا فى جميع الحالات بحيث يكون أكبر الطلبة سنا هو أقلهم ذكاء ، اذا كان الأمر كذلك وأعددنا قائمة تمثل أعمار الطلبة تقابلها قائمة أخرى تمثل مستوى ذكائهم ، ثم حسبنا معامل الارتباط بين القائمتين من التقديرات وجدنا معامل الارتباط تاما عكسيا ( ر = — ١ ) . وحيث ان انعدام الارتباط كلية بين متغيرين يعبر عنه بالمعادلة ( ر = صفر ) فانه كلما اقتربت قيمة ر من + ١ أو من — ١ كلما كان الارتباط وثيقا .

والخلاصة أن معامل الارتباط أداة رائعة تفيدنا فى تقدير مدى التشابه بين أزواج من الأفراد ( آباء وأبناء ، أو اخوة واخوة ، أو أشخاص من أسر مختلفة وهكذا ) من حيث هذه السمة أو تلك . وفيما يلى جدول يحتوى على ثلاثة معاملات ارتباط : بين أزواج من

الأشقاء من نفس الجنس ، وأزواج من التوائم من نفس الجنس [١] ، وأزواج من التوائم المتطابقة [٢] . وقد حسبت معاملات الارتباط فى كل مجموعة من المجموعات الثلاث لتبين مدى التشابه فى الطول .

| أزواج من الأطفال | عدد الأزواج | معاملات الارتباط ( ر ) |
| --- | --- | --- |
| أشقاء عاديون ( من نفس الجنس ) | ٥٢ | ٠٫٦٠ |
| توائم أخوية ( من نفس الجنس ) | ٥٢ | ٠٫٦٤ |
| توائم متطابقة | ٥٠ | ٠٫٩٣ |

ماذا نستخلص من هذا الجدول ؟

أولا — يتبين من معاملات الارتباط أن ثم تشابها فى الطول بين الاخوة أو الأخوات ، ولو أن مقــدار هذا التشــابه ليس كبيرا ( ر = + ٠٫٦٠ ) .

ثانيا — ولو أن معامل الارتباط بين أزواج التوائم الأخوية أكثر من معامل الارتباط بين الأزواج من الاخوة العاديين الا أن الفرق

---

(١) التوائم الأخوية (Fraternal) توائم نتجت من بويضـات ملقحة مختلفـة . والشـبه بينهما ليس أكثر من الشبه بين الاخوة أو الأخوات العـاديين ، ولذلك يمكن ان تكون التوائم مختلفـة الجنس . ويسمى هـذا النوع من التوائم كذلك (Dizygotic) اى ناتجة من اتحاد بويضتين .

(٢) التـوائم المتطابقة ( Identical ) تنتـج عن بويضـة واحـدة فهى اذن (Monozygotic) . وهى دائما من نفس الجنس والشبه الظاهرى بينهما عادة شـبه قريب ، ولو أن صفات أحدهما قد تكون أحيانا انعكاسا لصفات الآخر كانعكاس الصورة فى المرآة ( كأن يكون أحدهما أيمن والآخر أعسر ) .

بين المعاملين من الضآلة بحيث لا يمكن أن نفسره على أن التشابه بين التوائم الأخوية أكثر من التشابه بين الاخوة العاديين . ونحن نعلم أن التوائم الأخوية تولد من بويضات مختلفة فالتشابه الوراثى بينها اذن لا يكاد يفوق التشـابه الوراثى بين الاخوة العـاديين . وقد نستطيع تفسير هذه الزيادة الطفيفة فى تشابه التوائم الأخوية بالنسبة لتشابه الاخوة العاديين نتيجة اشتراكها فى بيئة الرحم وخضوعها من ثمة لتأثيرات واحدة طوال مدة الحمل ، ونتيجة اشـتراكها كذلك فى نوع التغذية بعد الميلاد .

ثالثا — يبين معامل الارتباط الأخير ( ر = ٠,٩٣ ) أن التشابه أكثر ما يكون بين التوائم المتطابقة . وهذه نتيجة تتفق مع طبـائع الأمور فهذه التوائم تولد من بويضة واحدة مما يجعلها من الناحية الوراثية متطابقة . ونحن نعلم أنها تكون دائما من نفس الجنس فضلا عن أنها تكون عادة شديدة الشبه من حيث السمات البادية .

**والآن ماذا تسـتطيع معاملات الارتباط أن تنبئنا به بصـدد وراثة السمات السيكولوجية ؟**

لنأخذ الذكاء باعتباره سمة سيكولوجية . بوسـعنا فى دراسة التشابه أن نعتمد على الدرجات التى يحصـل عليها الاخوة ( من أشـقاء عاديين أو توائم أخوية أو توائم متطابقة ) فى اختبـارات الذكاء . ونحن نعلم أن اختبارات الذكاء قد صممت بقصد الكشف عن الفروق الفردية فى القدرة الفطرية ، وأنها تفترض أن الأفراد اذا كان حظهم من هذه القدرة عظيما كانوا أقدر من غيرهم على الافادة من امكانيات البيئة ، وبالتالى كانوا أقدر من غيرهم على التكيف للمواقف الجديدة التى تجابههم بها اختبارات الذكاء .

استخدمت اذن نتائج اختبارات الذكاء فى دراسة التشابه فى القدرة العقلية الفطرية . واتبعت نفس الطريقة التى اتبعت فى دراسة التشابه فى سمة طول القامة على نحو ما فصلنا . فحسبت معاملات الارتباط

بين الدرجات التى حصل عليها فى اختبارات الذكاء أزواج من الاخوة العاديين ، وأزواج من التوائم الأخوية ، وأزواج من التوائم المتطابقة . وغير خاف أن قيمة معامل الارتباط فى كل حالة من الحالات الثلاثة تعبر عن درجة التشابه فى سمة الذكاء .

وغير خاف أن قيمة معامل الارتباط فى كل حالة من الحالات الثلاث القرابة الأخـوية ، وقد حسبت هذه المعاملات الثلاثة على أسـاس نسبة الذكاء التى حصل عليها كل فرد فى اختبار بينيه [١] .

| أزواج من الأطفال | عدد الأزواج | معامل الارتباط (ر) |
| --- | --- | --- |
| إخوة عاديون | ٣٨٤ | ٠٫٥٣ |
| توائم أخوية ( من نفس الجنس ) | ٥٢ | ٠٫٦٣ |
| توائم متطابقة | ٥٠ | ٠٫٨٨ |

ويتبين من هذا الجدول أن التشابه فى الذكاء بين التوائم المتطابقة أكثر منه بين التوائم الأخوية ( ر = ٠٫٨٨ فى الحالة الأولى فى مقابل ٠٫٦٣ فى الحالة الثـانية ) ، مما يؤيد دور الوراثة فى تعيـين ذكاء الأفراد . وتتفق هذه النتيجة مع الحقيقة المعروفة عن التوائم المتطابقة ، ألا وهى اتفاقها فى العوامل الوراثية .

على أن كون التوائم المتطابقة أكثر تشـابها من التوائم الأخوية لا يمكن تفسيره على أساس الوراثة وحدها . ذلك أن شدة التشابه فى الخصـائص الجسمية بين التوائم المتطابقة قد تؤدى الى جعـل العوامل البيئية التى يخضـعون لها أكثر تماثلا من العوامل البيئية التى يخضع لها التوائم الأخوية . فالتوأمان المتطابقان مثلا يبدوان

---

(١) Hilgard (1952) P. 82.

للنـــاس بنفس الصـــورة ، ومن ثمة قد تكون استجابات الناس لهما استجابات متماثلة ، ومعاملة الناس لهما معاملة واحدة ، هذا فضلا عن شعور كل منهما بأن أخاه التوأم مكافىء له . أما التوأمان الأخويان فالاختلاف بينهما فى الخصائص الجسمية اختلاف كبير وهذا الاختلاف نفســه يوفر لكل منهما بيئة مغايرة . مثال ذلك أن التوأم قد يكون طويلا فى حين يكون أخوه قصيرا ، أو قويا فى حين يكون أخوه ضعيفا. وهكذا نجد أن بيئة الأول فيها شخص أقصر وأضعف منه ، فى حين تحتوى بيئة التوأم الآخر على شخص أطول وأقوى منه. هذا الاختلاف فى بيئة كل منهما لابد له أثره على الخصائص السيكولوچية لكل منهما .

وحيث ان التـــوائم الأخوية أكثر تقـــاربا فى الذكاء من الاخـــوة العاديين ، فلابد أن يكون للبيئة أثر فى تعيين الذكاء . ذلك أن التشابه فى العوامل الوراثيـــة بين التوائم الأخوية ليس أكثر منه بين الاخوة العاديين . والواقع أن التوائم الأخوية يشتركون فى بيئة الرحم أولا وهو أمر لا يتيسر للاخوة العـــاديين الذين يولد الواحد منهم بعـــد الآخر بفترات متباعدة . ووجود التوائم فى بيئة واحـــدة طوال فترة الحمل تجعلهم يتعرضون سويا لأى آثار « خلقية »[1] تنتج عن حالة الأم الغذائية والغددية أثنـــاء فترة الحمل . وان هـــذه الظروف التى تكتنف الأجنة التوائم تعتبر عوامل بيئية لا بد أن يكون لها تأثيرها فى نموها .

واذا كان التوأمان يشتركان فى ظروف بيئية واحدة قبل الميلاد ( فى الرحم ) الأمر الذى لا يتاح للاخوة العاديين ، فهما كذلك يشتركان فى ظروف بيئية أكثر تشـــابها من الظروف البيئية التى يتعرض لهـــا الاخوة العـــاديون . فالاخوة العـــاديون يولدون على فترات زمنية متباعدة ومن ثمة يكون عدد أفراد الأسرة التى يولدون فيها مختلفـــا ،

---

(١) آثار خلقية = (Congenital effects) .

ولكن التوأمان من نفس الجنس يولدان فى وقت واحد فيكون لكل منهما عدد الاخوة الذين يكونون للاخر ، وتكون الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة واحدة لكل منهما ، وتكون تجارب الوالدين وعمرهما ونظرياتهما فى تغذية الأطفال ومعاملتهم واحدة بالنسبة لكل توأم .

وهكذا نستطيع أن نرى أن التوأمين الأخويين مهما كانت درجة اختلافهما فى الشبه وفى العوامل الوراثية الا أنهما أكثر من الاخوة العاديين اشتراكا فى الظروف البيئية ، ولكنهما فى الوقت نفسه أقل اشتراكا فى هذه الظروف من أى توأمين متطابقين .

الآن نستطيع أن نفسر معاملات الارتباط الواردة فى الجدول السابق تفسيرا يجمع بين تأثير العوامل الوراثية والعوامل البيئية ، فنقول ان التشابه بين أى أخوين فى الصفات السيكولوچية يرجع الى مقدار التشابه بينهما فى كل من العوامل الوراثية والبيئية .

ويأتينا الدليل على صحة هذه النتيجة من البحوث التى أجريت على التوائم الذين قضت ظروف الحياة بالفصل بينهم والتعرض من ثمة لظروف بيئية شديدة الاختلاف .

تناول أحد هذه البحوث بالفحص الدقيق حياة تسعة عشر زوجا من التوائم المتطابقة ، وكل توأم من هذه التوائم انفصل عن أخيه التوأم فى سن مبكرة . وكانت هذه فرصة لمعرفة مدى تأثير البيئة على التشابه بين التوائم المتطابقة من حيث العوامل الوراثية . وتمخض البحث عن نتيجتين أساسيتين فيما يتعلق بالذكاء :

١ — على الرغم من أن كل توأم عاش فى بيئة مغايرة الا أن التشابه بين التوائم المتطابقة فى الذكاء ظل متفوقا على التشابه بين أزواج التوائم الأخوية . فقد حسب معامل الارتباط بين نسب الذكاء حسب اختبار « بينيه » فكان ٠,٧٧ فى حين أن معامل الارتباط فى حالة التوائم الأخوية الذين يعيشون فى بيئة واحدة كان ٠,٦٣ كما جاء فى الجدول

السـابق . هذا التشـابه فى الذكاء بين التوائم المتطابقة على الرغم من اختلاف الظروف البيئية أكبر دليل على أهمية العوامل الوراثية فى تعيين مستوى الذكاء .

٢ — ان معامل الارتباط فى نسب الذكاء بين أزواج التوائم المتطابقة الذين عاشوا فى بيئات مختلفة جاء أقل من معـامل الارتباط فى حالة أزواج التوائم المتطابقة الذين عاشوا فى بيئة واحدة ، فقد انخفض من ٠,٨٨ (على نحو ما جاء فى الجدول ص : ٨٥ ) الى ٠,٧٧ . وقد تبين من البحث أن هـذا الانخفاض نتج بسبب أربعة أزواج من التوائم المتطابقة الذين عاشوا فى بيئات مختلفة اختلافا شديدا ، وكانت شدة الاختلاف فى بيئات هذه الأزواج الأربعة مصحوبة بشدة الاختلاف فى نسب الذكاء ، وهـذا يجعلنا نستنتج أن الاختلاف الشـديد فى الظروف البيئية يؤثر فى نتيجة اختبارات الذكاء .

**الخلاصة :**

لقد كشفت بحوث التشـابه فى السمات السيكولوجية عن الحقيقة الآتية ، ألا وهى أن هذه السمات يمكن أن تورث الى حد ما شأنها فى ذلك شأن السمات الجسمية ، ولكن الامكانيات الوراثية تتعدل نتيجة المؤثرات البيئية. على أننا لا نستطيع أن نحدد مدى التعديل الذى تحدثه المؤثرات البيئية الا فيما يتعلق بسمات خاصة ، بشرط أن ندرسـها دراسة دقيقة كما حدث بالنسبة لدراسة التشابه فى الذكاء بين أزواج التوائم المتماثلة ، تلك الدراسة التى بينت أن السمات الجسمية أقل السمات تأثرا بالبيئة ، وأن السمات العقلية أكثر من السمات الجسمية تأثرا بها ، أما سمات الشخصية فأكثر السمات جميعا تأثرا بها .

**دور الوالدين فى عملية التوريث :**

يسهم كل من الأب والأم بقدر متساو فى تكوين نواة الخلية التى تلد جميع خلايا الكائن العضوى الجديد . ولكن الأم تعطى البويضة

كذلك ، فضلا عن نصف المادة النووية ، وكل البروتوبلازما التى تحيط بالنواة . وهكذا تلعب الأم فى تكوين الجنين دورا أهم من دور الأب . صحيح أن الصفات الوراثية للوالدين تنتقل عن طريق النواة ولكن قوانين الوراثة المعروفة الآن ونظريات علماء التوريث لا تزال فى الوقت الحاضر قاصرة عن القاء ضوء كاف على هذا الأمر . وينبغى أن نذكر عند التفكير فى نصيب كل من الأب والأم فى عملية التكاثر ، تجارب ( Bataillon ) وتجارب ( Loeb ) ويمكننا بطريقة فنية خاصة ودون تدخل عنصر الذكورة أن نحصل على ضفدعة من بويضة غير مخصبة فيمكن أن يحل عامل طبيعى أو كيميائى محل الحيوان المنوى ، ذلك أن عنصر الأنوثة هو وحده العنصر الجوهرى .

هذا ودور الرجل فى عملية التكاثر دور قصير الأجل فى حين يستغرق دور الأم تسعة أشهر . ويتغذى الجنين طوال هذه المدة على المواد التى يحملها اليه دم أمه بعد أن تكون قد تقطرت من مرورها فى أوعية المشيمة . واذا كان الجنين يحصل من أمه على العناصر الكيميائية التى يبنى بها أنسجته ، فان الأم بدورها تحصل من الجنين على بعض المواد التى تفرزها أنسجة جنسمه . هذه المواد قد تكون نافعة ، وقد تكون ضارة . الجنين اذن يتكون من مواد نووية يستمدها من الأم ومن الأب كذلك . فهو اذن بالنسبة الى الأم كائن من أصل أجنبى عنها الى حد ما ، كائن استقر فى جسدها . وهى من ثمة تخضع طوال مدة الحمل لتأثير هذا الأجنبى . وتكون أحيانا كما لو كانت مسممة من الجنين ، فحالتها الفسيولوجية والسيكولوجية دائمة التأثر به . ويقال ان الاناث ، على الأقل لدى الثدييات ، لا تبلغ تمام نموها الا بعد أن تحمل مرة أو عدة مرات . وقد لوحظ بوجه عام أن النساء اللاتى لا ولد لهن أقل اتزانا وأكثر عصبية من النساء اللاتى لم يحرمن من الولد .

والخلاصة أن وجود الجنين الذى تختلف أنسجته عن أنسجة أمه من حيث انها أنسجة أحدث ، ومن حيث انها أنسجة تشبه بعض أصولها

من أنسجة الأب ، يؤثر على المرأة تأثيرا بالغا . فلا ينبغى اذن أن نتحدث عن تأثير الأم فى الجنين ونغفل تأثير الجنين فى الأم ، وتأثير وظيفة الانجاب نفسها فى كيانها الجسمى والنفسى بل والاجتماعى فى آن واحد . فلا غنى عن هذه الوظيفة لاكتمالها نضجها ، ولضمان تكامل شخصيتها، ولاستمرار حسن توافقها الاجتماعى فى أسرتها وخارج أسرتها على حد سواء [1] .

## حـ ـ التشكل الاجتماعى

فصلنا القول فى دور كل من النضج والوراثة فى نمو الفرد ، وبقى علينا أن نفصل القول فى دور التشكل الاجتماعى [2] ، ونقصد به اكتساب الفرد لأنماط ونماذج سلوكية وسمات شخصية ، نتيجة تفاعله الاجتماعى مع غيره من الناس ، وبخاصة مع أمه فأبيه فى سنوات حياته الأولى . ولقد أشرنا مرارا أثناء الحديث عن النضج والوراثة الى البيئة. ذلك أن الكيان العضوى يستحيل عليه أن يمضى فى نضجه ما لم يأكل ويتنفس ويتدرب . أى أن النمو لا يمكن أن يتم ما لم يعش الكيان العضوى فى بيئة تتيح للنضج وللوراثة أن تؤتيا ثمارهما . على أن للبيئة دورا ايجابيا كذلك ، فهى تسهم فى تشكيل شخصية الفرد وفى تعيين نماذجه السلوكية ، أى أساليبه فى مجابهة مواقف الحياة .

واذا تحدثنا عن دور البيئة فى تشكيل الطفل اجتماعيا ، وفى تحويله من « موجود » بدائى الى « شخصية » اجتماعية متميزة فلا بد من التحدث عن دور الأم والأب .

---

(١) Carrel, A. (1935). L'Homme, Cet Inconnu, Paris. Librairie Plon.

(٢) التشكل الاجتماعى : يطلق عليه البعض التطبيع الاجتماعى ، ويمكن أن ندعوه التحول الاجتماعى ، ( Socialisation ) .

ولكن بيئة الطفل أوسع وأشمل من البيئة العائلية المحدودة ، والأم والأب اذ يقومان على تربية الطفل انما يعكسان أساليب حضارة معينة، وقيم تلك الحضارة ، ومطالبها ، وأهدافها ، وعقائدها . فهما قد تمثلا عناصر الحضارة التي عاشا فى كنفها ، ولا بد أن يعكسا هذه العناصر اذ يضطلعان بمهمة التربية .

لا مناص اذن من مناقشة دور البيئة الحضارية [1] فى عملية التشكل الاجتماعى . ولنأخذ الفروق بين الجنسين مثالا نستعين به فى هذه المناقشة . ذلك أن بعض هذه الفروق يرجع الى عوامل بيولوچية ، فى حين أن بعضها الآخر يرجع الى الحضارة . وحيث ان الجنسين يختلفان من الوجهتين التشريحية والفسيولوچية ، فما أيسر أن يستنتج المرء أن الفروق بين سلوك الجنسين فى سن الرشد ترجع الى ما بينهما من فروق فى التركيب البيولوچى . والحقيقة أن الموقف أعقد من ذلك بكثير . فالاختلاف بين الرجل والمرأة فى اختيار الملابس ، واختيار المهن ، وفى كثير من الاهتمامات ، يتوقف على أساليب الحياة السائدة فى المجتمع . وجملة القول ان الفروق بين الجنسين فى حضارة ما لا ترجع كلها الى ما بينهما من فروق بيولوچية ، وانما بعض هذه الفروق يرجع الى عوامل حضارية . والمشكلة الآن هى فى تعيين مقدار الاختلاف ( بين النساء والرجال ) الذى يعزى الى الفروق البيولوچية ومقدار الاختلاف الذى يعزى الى التأثيرات الحضارية .

**نتائج الفروق بين الجنسين :**

لنبدأ المناقشة بعرض خصائص الرجال والنساء التى يمكن أن تحدث نتائج سيكولوچية بغض النظر عن نوع الحضارة .

---

١ — البيئة الحضارية ( Cultural Environment ) تتكون من الناس ، وأساليب والتنظيم الاجتماعى وما ينطوى عليه ذلك التنظيم من قيم ايديولوچية .

١ — ان أبرز الفروق بين الجنسين هى الفروق المتعلقة بالجنس واتتاج النسل . وكل حضارة من الحضارات تعد نماذج سلوكية معينة لمجابهة مشاكل الحمل ، والولادة ، والرضاعة . ونظرا لاختلاف دور الرجل عن دور المرأة فى النشاط الجنسي وفى عملية الانسان تحتم وضع قواعد لسلوك الأولاد وأخرى لسلوك الفتيات . ولكن هذه القواعد تتفاوت تفاوتا عظيما من حضارة الى أخرى ، ولا يمكن من ثمة أن نعتبرها نتيجة حتمية للاختلاف التشريحى بين الجنسين .

٢ — يختلف الرجال عن النساء فى القوة الجسمية . فعلى الرغم من أن النساء يستطعن تأدية الأعمال التى تتطلب مجهودا جسميا شاقا ، الا أن قوتهن العضلية واحتمالهن دون قوة الرجال واحتمالهم . فلا تستطيع امرأة مثلا فى حمل الأثقال أن تتجاوز بكثير نصف ما يستطيع الرجل حمله . وهذا التفاوت الكبير يتبين بوضوح لو قارنا بين نتائج الرجال والنساء فى المباريات الرياضية التى تتطلب قوة العضلات والقدرة على الاحتمال .

وحيث ان كل حضارة تضع تنظيمات معينة كى يتبعها الأفراد فى مجابهة الحياة ، فان الفوارق بين الجنسين التى لا ترجع الى عوامل حضارية لا بد أن تؤثر فى جميع الأشكال الحضارية . وهكذا رأينا الحضارات جميعا بلا استثناء تعد العدة لمجابهة حوادث الحمل والولادة والفطام وغير ذلك ، كما تفرض هذه المهام أو تلك على كل من لديه القوة والاحتمال اللازمين لانجازها .

ولكن الواقع البيولوجى يتصف بالمرونة ويسمح باختلافات شاسعة بين الناس ، ولذلك كان من المستحيل علينا أن تتنبأ بنوع الحضارة من معرفتنا للظروف البيولوجية وحدها .

**الفوارق بين الحضارات البدائية :**

لقد اعتدنا أن نلاحظ مميزات معينة يتصف بها سـلوك كل من الجنسين حتى رسخ فى أذهان الكثيرين منا أن هذه المميزات نتيجة طبيعية للبنـاء التشريحى وللعوامل الفسيولوجية . ولكن دراسـة الحضارات البدائية كشفت لنا بشكل صارخ عما يتصف به السلوك الانسانى من مرونة كبيرة ، وما ينطوى عليه من امكانيات لا حصر لها . وأصبح واضحا جليـا أن أسلوبنا فى الحيـاة ليس الا احتمالا واحدا من احتمالات عديدة ينطوى عليهـا السلوك الانسـانى ، أو ليس الا شـكلا واحدا من الأشكال التى يمكن أن يتخذها ذلك السلوك فى مواجهة مشـاكل الحياة . آية ذلك أن الأدوار الجنسية تختلف من حضارة الى أخرى كما سنبين فيما يلى .

**الأدوار الجنسية فى المجتمعات البدائية :**

١ ــ قبيلة « أرابش » ( Arapesh ) وهى قبيـلة جبلية ، يتصف جميع أفرادها بالصفات التى تعتبر بالنسبة لنا صفات أنثوية . فلانجد بين الرجال والنساء فى هذه القبيلة ما نجده من اختلاف فى السلوك بين الجنسـين فى المجتمعات المتمدينة . ويشـترك أفراد الجنسين فى سمات السـلبية ، والوداعة ، والرقة ، فضلا عن الاهتمام بشئون المنزل . فرعاية الأطفال ليست شأن المرأة وحدها ، بل شأن الرجل كذلك سواء بسواء ، وشئون البيت يقع عاتقها على الجنسين معا . وهكذا نجد لدى هذه القبيلة ما نجده لدينا من تقسيم للأعمال الى أعمال « نسائية » وأخرى « رجالية » .

٢ ــ شعب « موندوجومر » ( Mundugumor ) وهو من قاطنى وديان الأنهـار ، تختفى لديه الفروق التى توجـد لدينا بين مميزات الجنسين . غير أن التشابه بين الجنسين لدى هذا الشعب ، هو تشابه فى المميزات التى يمكن أن نعتبرها نحن سمات « ذكورية » . فأفراد

الشـعب من الجنسين يشتركون فى سمات القسـوة ، والعدوان ، والعنف . ومثل هـذه السمات فى حضارتنا أكثر التصـاقا بالرجل منها بالمرأة .

٣ ـ قبيلة « تشـامبولى » ( Tchamboli ) وتقطن شـواطىء البحيرات تبدو على النقيض تماما من حضـارتنا . فبينما نجد أن لكل جنس دورا مغايرا لدور الجنس الآخر كما هو الحال فى المجتمعـات المتمدينة ، الا أن الأدوار قد انعكست فاذا بالمرأة هى الطرف العدوانى ، وصاحبـة الأمر والنهى ، والمتصرفة فى كافة الشئون العملية . أما الرجل فشديد الاهتمام بالأطفال وهو الذى يستجيب لهم انفعاليا شأنه شأن المرأة تقريبـا فى مجتمعاتنا . وفضلا عن ذلك فهو خاضع للمرأة معتمد عليها . هذا قلب للسمات السيكولوجية فى نظرنا ، ولكنه يبدو فى نظر الفرد العادى فى قبيلة تشـامبولى أمرا تحتمه الطبيعة البيولوچية ، حتى ان الرجل اذا ما بدأت الزوجة تضع وليدها يحجز نفسه كى يعانى الآلام مثلها [١] .

ان هذا التعارض بين الحضارات يثبت لنا أن دور الرجل أو دور المرأة فى الحياة يأخذ أشـكالا مختلفة . ولقد تبين اذن أن الفرق بين دور الرجل ودور المرأة فى حضارة ما يعكس تأثيرات حضارية . على أن ذلك لا يعنى أننـا ننكر أن الفوارق التشريحية والفسيولوچية بين الرجل والمرأة تلعب دورها فى تحديد الأدوار الحضارية للجنسين ، وانما يعنى أن فهم الأوضاع الحضارية شرط ضرورى لا يكتمل بدونه فهمنا لحقيقة الفوارق بين سلوك الجنسين .

وان تقسيم العمل بين الجنسين فى الحضارات البدائية تحدده الى حد ما الفوارق الجسمية بين النسـاء والرجال . فقد تبين من دراسة ٢٢٤ قبيلة فى مختلف بقاع العالم أن الرجال على العمـوم يجتذبهم

---

١ ـ اذا اردت التوسع فى هذا الموضوع فاقرأ كتاب Mead, M. (1953). Sex and temperament in three primitive societies. N. Y.: Morrow.

العمل الذى يتطلب قوة عضلية ( كالحرب ، والصيد ، وصناعة المعادن ، وأعمال المناجم ، وبناء السفن ) . أما النساء فيتجهن عادة الى الحرف المتصلة بالبيت والأطفال ( كصناعة السلال ، وجنى ثمار الفاكهة والخضروات ، وحمل المياه ، وطحن الغلال ، وصناعة الخزف ، وحياكة الملابس ورتقها ) .

ثم ان انفراد المرأة بحمل الأطفال وارضاعهم سبب بيولوچى يحتم بقاءها فى المنزل أحيانا كثيرة ؛ كما أن تفوق الرجل على المرأة فى القوة العضلية تتيح له الانخراط فى سلك الأعمال العنيفة . وما تكاد الفوارق البيولوچية تسفر عن تقسيم الأعمال بين الرجل والمرأة — على نحو ما أسلفنا — حتى تنشأ تنظيمات اجتماعية بقصد تعزيز هذه الفوارق ، وتحديد النماذج السلوكية المطلوبة من كل من الجنسين . ويتوسل المجتمع فى تدعيمه لهذه التنظيمات بمختلف الحيل من محارم ، وطقوس ، وخرافات ، واعتقادات ، وغير ذلك من ضروب الضبط الاجتماعى . وما أن تنشأ التنظيمات الاجتماعية حتى يحرم على المرأة اتيان أمور معينة على الرغم من أن طاقتها الطبيعية تمكنها من اتيانها ، وبذلك ينفرد كل من الجنسين بأعمال معينة على الرغم من قدرة أفراد الجنس الآخر على الاضطلاع بها .

**الحضارة والعوامل البيولوچية :**

ان المثال السابق يوضح لنا أن العوامل البيولوچية والأوضاع الحضارية تتفاعل فيما بينها ، وتقرران معا الحال التى يكون عليها الفرد فى نموه الجسمى والنفسى . فالطفل يجىء الى عالم يفرض عليه قيودا كثيرة ويتطلب منه أمورا كثيرة . وهو فى نموه خاضع لعوامل الوراثة وعوامل النضج ، ولكنه يتأثر كذلك بالأدوار التى تخلعها عليه الحضارة التى ولد فيها . وقد تزداد مطالب الحضارة منه أو تنقص تبعا لتفتح مواهبه أو ضآلة حظه منها ، ولكنه لا يستطيع

فكاكا بأى حال من الضغط المتواصل الذى تفرضه الحضارة عليه .

وبوسعنا أن نلخص العلاقات الديناميكية المتبادلة بين المؤثرات البيولوجية والتنظيمات والمطالب الحضارية فى خمس قضايا .

**أولا : ان المطالب التى تفرضها الحضارة على الفرد ممكنة التحقيق فى الحدود التى تقررها الامكانيات البيولوجية .**

فكل حضارة تعين للأطفال من كل عمر أدوارا تتناسب مع قدراتهم فى ذلك العمر . وقد أسلفنا أن تقسيم العمل بين الجنسين فى الحضارات البدائية يعترف بدور المرأة فى النسل كما يستند إلى تفوق الرجل فى القوة العضلية . ولا بقاء لأى حضارة تفرض على أفرادها قواعد لا تتناسب مع امكانياتهم البيولوجية .

**ثانيا : يستطيع الانسان أن يعيش فى كنف نظم حضارية متنوعة .**

ان الحدود التى تعينها العوامل البيولوجية حدود فضفاضة ، فالأورجانيزم الانسانى ذو قابلية كبيرة للتكيف كما أنه يتمتع بقدر كبير من المرونة . فصغار الأطفال يستطيعون احتمال أقسى قواعد التربية ، من تقييد لنشاطهم أو اهمال ظاهرى لشأنهم دون أن يمنعهم ذلك من المضى فى نموهم . فالطفل فى بعض قبائل الهنود الحمر (Yakima Indian) تضعه أمه فى شبه كيس مثبت فى لوح خشبى تحمله على ظهرها أينما ذهبت . وهذا المهد المتنقل يقيد تقييدا تاما حرية الطفل فى الحركة ، كما يحرمه من اهتمام الأم ورؤيتها أغلب الوقت ، ومع ذلك فالطفل ينمو . ويستطيع الانسان أن يحتمل قيظ المناطق الاستوائية ، وصقيع المناطق القطبية ، يستطيع الانسان أن يقتات بالأسماك ، أو باللحم النيىء ، أو بجوز الهند ، أو بالموز . يستطيع أن يحيا فى أكواخ القرى المعزولة عن العمران ، أو فى ناطحات السحاب فى المدن الصاخبة . ولقد رأينا كيف يمكن للمرأة أو للرجل أن يضطلع بأى دور تعده الحضارة كى يضطلع به .

حقا ان العوامل البيولوجية تضع حدودا لا تستطيع الحضارة أن تتجاوزها ، بيد أن مجال التنويع والتغير فى التنظيم الاجتماعى مجال شاسع فى نطاق هذه الحدود .

**ثالثا : تختلف التنظيمات والتحريمات الحضارية فى طبيعتها وفى صرامتها من حضارة الى أخرى .**

درس بعض علماء الأنثروبولوچيا ٢٥٠ مجتمعا بدائيا . وقد تبين أن هذه المجتمعات جميعا تشترك فى تحريم الاتصال الجنسى أو الزواج بين الأب وابنته ، أو بين الأم وابنها ، أو بين الأخ وأخته [١] . وهذا القانون يسمى « تحريم الاتصال الجنسى بالمحارم » [٢] . على أن لهذا القانون استثناءات اذ يعفى من هذا الحظر أحيانا بعض النبلاء ، ولكن هذا الاعفاء لا يمكن أن يمنح لعامة الناس .

ولا بد من وجود حكمة اجتماعية فى تحريم الاتصال الجنسى بين أفراد الأسرة المباشرة ، أو بين الأقارب فى الحضارات التى يتسع فيها مجال العلاقات العائلية بحيث يشمل الأعمام والأخوال وأبناء العمومة والخؤولة . ويبدو أن الحكمة هى تجنيب الأسرة ( المباشرة أو غير المباشرة ) ما قد ينشأ بين أفرادها من أحقاد وغيرة تتولد عن التنافس الجنسي . وهذا يعنى أن التحريم الجنسى اجراء حضارى يقصد به تدعيم العلاقات العائلية ، وضمان أقرب قدر ممكن من التماسك الاجتماعى بين الأقارب .

---

(١) Murdock (1949)

(٢) تحريم الاتصال بالمحارم = The Insest taboo .



هذا أحد أطفال الهنود الحمر من قبيلة ياكيما ، تحمله أمه ذهابا وجيئة فى مهد يقيد نشاطه الحركى التلقائى ، ولا يملك أن يعترض ، بل لا يعنيه أن يعترض فسرعان ما يعتاد هذه الحياة . ولا شك أن أسلوبا هذا شأنه فى التربية سوف يطبع شخصية الطفل فى مستقبل حياته بطابع الهدوء والسلبية والتبلدالعاطفى
( هذه الصورة منقولة عن Hilgard, 1952 )

**٤ ــ كثير من العادات السائدة فى حضـارة ما بعيد الصـلة بالحاجات البيولوجية ، ولا يمكن من ثمة فهمها الا فى ضوء الدراسة التاريخية لهذه الحضارة .**

تنشأ التقاليد والعادات لتحقيق أغراض معينة للمجتمع . ولكن هذه الأغراض قد تزول دون أن تزول التقاليد والعـادات ، فتبقى كأنماط سلوكية يزاولها الأفـراد . ويستخدم علماء الاجتماع تعبير « التلكؤ الحضـارى » [1] للدلالة على ظاهرة اسـتمرار هذه الأنماط السلوكية المتخلفة عن الماضى على الرغم من عدم ملاءمتها للحاضر . ومن الأمثلة على ذلك ألا يوجد فى ناطحات السحاب فى أمريكا طوابق تحمل الرقم ١٣ . وفى ذلك توفير لخرافة عفا النسيان على أصولها التاريخية ، ومع ذلك فلا زالت هذه العـادة تفرض سلطانها على مجتمع بلغ فيه العلم الحديث شأوا بعيدا .

ومن العادات ما ينتقل من حضارة الى حضارة أخرى بفعل ظاهرة « الانتشار الحضارى » [2] . ولا بد أن يعترى العـادات فى الحضارة الجديدة تغيرات غريبة . ثم تدور عجلة الزمن فتختفى أصـول هذه العادات ، ولا نعود نعرف الحكمة منها ، أو الوظيفة التى تؤديها للمجتمع الذى انتقلت اليه . ومع ذلك فلا يمكن لمثل هذه العادات الغريبة أن تبقى الا اذا كانت ترضى حاجة فى النفس ولو بطريقة سطحية . مثال ذلك أن تحريما معينا taboo قد يحترم فى حضارة ما لأن خـرقه يستثير غضب الآلهة . ولكن هذا يفسر لنا استمرار التحريم ، ولكنه لا يفسر نشأة التحريم ، ولا بد لفهمه من معرفة أصوله التاريخية .

---

(١) التلكؤ الحضارى = (Cultural lag) .

(٢) الانتشار الحضارى = (Cultural diffusion).

**٥ — فى أية حضـارة من الحضـارات نجد أفرادا يحيدون عن أوضاع حضـارتهم .**

قد تتحدث عن نماذج سلوكية ، أو خصائص سيكولوجية تتميز بها حضارة معينـة ، ولكن ذلك لا ينفى الفروق الفردية . فقد نجد فى الحضارة الواحدة أن بعض الناس يعارضون ( نتيجة مؤثرات وراثية أو ولادية ، أوحوادث ، أو تجارب فردية ) فىالاضطلاع بالأدوار التى أعدتها الحضارة لهم . مثـال ذلك أن بعض الناس لا يضطلع بالدور الجنسى الذى ينبغى أن يضطلع به طبقا للأوضاع الحضارية السائدة فى مجتمعه فيلعب الرجلدورا أنثويا ، وتلعب المرأة دورا ذكوريا ، أو على الأقل قد يتميز الرجل بسمات أنثوية ، وتتميز المرأة بسمات ذكورية دون أن يتضمن ذلك شذوذا فعليا فى النشاط الجنسى .

وقد يستجيب أفراد لمطالب حضارتهم فى يسر ورضى ، فىحين نجد فى الحضارة عينها أفرادا آخرين يصعب عليهمالاستجابة لهذهالمطالب ، وتتولد فى نفوسهم نتيجة لذلك صراع حاد . مثال ذلك ، الفرد الذى يعتمد على يده اليسرى فى حضارتنا . فالمجتمع يدفع الأفراد جميعـا للاعتماد على اليد اليمنىحتى أننا لو أعطينا لمجموعة منالأولاد الذين يعتمدون على اليد اليمنى اختبارا لمعرفة قوة الأيدى فانأيديهماليمنى تتفوق على اليسرى بنسبة ١٠٪ ، فى حين أن الأطفال الذين يعتمدون على اليد اليسرى تكاد تتكافأ لديهم اليدان من حيث القوة . على أن المجتمع عادة لا يدع للفرد حـرية استخدام يد دون أخرى ، والفرد الأيسر نفسه يحاول منذ طفولته أن يكونكغيره منالناس ، ومعنىذلك أنه يتعرض لضغط هائل ، وقد يؤدى ذلك الضغط الى نشأة مشاكل سلوكية ، كالتهتهة مثلا وغيرها من مشاكل التعبير الكلامى . وقدتبين منالاحصاءات المقارنة أن نسبة صعوبات النطق فىالمجتمعات المتمدينة المعقدة أكثر منها فى المجتمعات البسيطة . فيقـال مثلا ان بعض هنود أمريكا لا يعرفون صعوبات النطق على الاطلاق . ولا يمكن أن يكون

ذلك راجعا الى كون أجهزة النطق لدى الهنود الحمر مختلفة عنها لدى المجتمعات التى تزداد فيها نسبة الاصابة بالاضطراب الكلامى . وانما المرجح أن ذلك راجع الى أن أطفال الهنود الحمر أقل من غيرهم تعرضا للضغط الاجتماعى من حيث ان حضارتهم ذاتها أقل من غيرها الحاحا على سلامة النطق [1] .

---

(١) Hilgard (1951) PP. 85—95.

# الفصل الرابع

# الطفل فى العامين الأولين

**اهمية السنوات الأولى :**

يجمع علماء النفس على أن السنوات الأولى من عمر الطفل ذات أثر يكاد يكون حاسما فى تعيين شخصيته المستقبلة ، وتحديد اهتماماته العقلية ، واتجاهاته الانفعالية . وذلك يبين لنا أن حياة الطفل فى هذه السنوات لا يمكن أن تكون حياة بيولوجية صرف ، بل لابد أن تكون عامرة بالعناصر الانفعالية والعقلية التى يخفيها عنا بعد عهدنا بالطفولة، والفرق الشاسع الذى نلحظه بين تصرفاتنا كراشدين وتصرفات الأطفال البدائية . وبالرغم من أن الخصائص النفسية للطفل فى السنتين الأولى والثانية لم نقف عليها بعد وقوفا تاما ، فان ما عرف منها يدلنا على أن الطفل فى هاتين السنتين يقطع مراحل طويلة من حيث النمو العقلى والانفعالى بالاضافة الى النمو الجسمى المعروف .

**البيئة الجديدة :**

عند ما يولد الطفل ينتقل الى بيئة طبيعية مختلفة تمام الاختلاف عن البيئة البسيطة التى كانت تضمه طوال أشهر الحمل . فبعد أن كان جنينا محاطا بسائل رخو ، معرضا لأقل عدد ممكن من المنبهات الطبيعية ( كالحرارة والضوء ) ، ونشاطه قاصرا على بضع حركات مقيدة بحدود الرحم وأوضاع الجنين فى مختلف أشهر الحمل ؛ اذا به يندفع الى بيئة هوجاء مضطربة ، دائمة التغير ، واذا هو عرضة لاستقبال العديد من المنبهات كالضوء القوى ، والهواء ، والحرارة المتقلبة ، والأيدى التى تحمله ، والهواء يندفع الى رئتيه فيضطره الى الصراخ وذلك نشاط جديد لم يكن يزاوله من قبل ، واللبن ورائحته ، ثم حركات الأحشاء وعملية الاخراج ، وأصوات متعددة الخ ... كل هذه التقلبات التى يتعرض لها تفرض على الكائن الصغير أن يحاول — بحكم طبيعته — أن يتكيف للبيئة الجديدة ، الأمر الذى لايتم قبل الأسبوع الرابع حين

يكون قد اعتاد هذه البيئة . وفى خلال هذه المدة يكاد يكون نشاطه قاصرا على الوظائف الفسيولوجية كالتغــذية والنوم والاخراج وما يتصل بها من عمليات ، ولذلك قيل ان هذه الأشهر الأربعــة الأولى مجرد امتداد لشهور الحمــل التسعة ، ومرحلة اعداد للحياة الجديدة . وليس معنى ذلك أن ما يقوم به من وظائف حاسية وادراكية فيما بعد يكون مكتسبا ، بل ان الطفل يأتى الى هذا العالم وقد انطوى على مجموعة من القــوى والامكانيات والاســتعدادات التى ان لم يظهر مفعولها فى البدء ، فهى تتفتح فى الأوقات المناسبة لنمو الفــرد . فما يصدر عن الطفل عند الميلاد من أفعال منعكسة وعمليات مختلفة ليس كل ما لديه من محصول وراثى ، ذلك أن المحصول الوراثى يظهر تلقائيا على فترات متفاوتة .

**النمو الحسى :**

السمع والابصار أكثر الحواس أهمية فى عملية النمو العقلى ، ولكن اكتمال أحدهما لا يتم دفعة واحدة ، اذ يعتمد الوليد أول مايعتمد على اللمس والشم فى التكيف للعالم الخارجى . فعن طريق اللمس يتصــل بأمه . وما الأم لدى الرضيع غير صدر يحتضنه ، وثدى يرتضع منه ، وان جزءا كبيرا جدا من معرفته الحقيقية بها يتكون من الروائح الخفيفة التى تنبعث من ثديها وجسمها . فهو فى الأسابيع الأولى قادر على ادارة رأسه وتوجيه فمه نحو الثدى مهتديا باللمس والرائحة فى وقت واحد فضلا عن تمييزه بين طعم اللبن وبين طعم أى شىء آخــر يعطى له ، اذ يقبل على الأول ويتجنب الثانى .

أما العين فتكون ساعة الميلاد مهيأة لأداء وظيفتها لا من حيث هى عضو ابصار ، بل من حيث هى عضو من أعضاء الحس عامة ، أى أنها تستقبل التأثيرات الطبيعيــة ، وتحدق ؛ ولكن الابصــار ليس مجرد التحديق فى شىء ما ، بل هو فضلا عن ذلك القدرة على تتبع ذلك الشىء

وتحريك العينين لتحليله . والطفل الوليد بمقدوره أن يحرك عينيه ؛ ولكن كلا على انفراد . وان استطاع بعد الميلاد بفترة قصيرة أن يتبع ببصره شيئا متحركا لامعا ، فليس بوسعه قبل الشهر الثالث من عمره أن يبصر الى أبعد من سبعة أقدام . أما الادراك البصرى الدقيق ، فلا يتم قبل النصف الأول من السنة الأولى حين يستطيع الطفل أن يحرك العينين سويا ، ويتتبع بهما معا شيئا متحركا ، ويدرك أن ما يبصره هو بالفعل ما يحس به .

ولا تكون الأذن عند الميلاد مستعدة لأداء وظيفتها على نحو استعداد العين ، فالرضيع لايسمع فى البدء غير الأصوات المرتفعة ، ثم يتدرج حتى ليستطيع بين الشهر الثانى والرابع أن يميز بين النغمات الصوتية المختلفة الشدة ويتأثر بها تأثرا عميقا ، فهو ينتفض لسماع صوت فجائى مرتفع ، ويضيق للضجيج ، ويرتاح للصوت الهادىء المنتظم ؛ وللأصوات التى يسمعها الطفل فى هذه الفترة من الحياة أبلغ الأثر فى صحته النفسية ، فالرضيع المحاط بالضجيج ، وخبط الأبواب، وصراخ أفراد الأسرة ، يختلف من حيث الصحة العصبية عن الطفل الذى يحاط بأصوات عذبة وخطوات هادئة . ويستطيع الطفل بعد الشهر الرابع أن يميز بين أصوات الأفراد المتصلين به : الأم والأب والمربية مثلا ، وبين الصوت الدال على الغضب والصوت الدال على لذة والصوت الدال على خوف ، أى أنه يميز بين مختلف التعبيرات الانفعالية عن طريق الصوت وذلك التمييز خطوة لازمة فى النمو اللغوى ، اذ أن الصوت المعبر عن انفعال انما هو لغة بدائية تسبق اللغة اللفظية .

**النمو الحركى :**

يقوم الطفل بكثير من الحركات منذ الميلاد ، وتتوقف قدرته الحركية على الحس العضلى ، وعند ما يكون الطفل مستيقظا أو متنبها يكون شغله الشاغل استقبال احساسات لمسية وحركية . ونخطىء اذ نظن أن

القدرة الحسية منفصلة عن القدرة الحركية ، فالحقيقـة أن الطفل كائن واحد ينمو من جميع النواحي، ونمو الناحية الحسية مرتبط أوثق ارتباط بالناحية الحركية . يحاول الطفل أن يمسك عمدا بالأشياء منـذ الشهر الثالث من عمره فى قبضة يده . وفى هذه الفترة يقوم بحركات عشوائية عدة بكل جسمه وبيديه ورجليه ، حين يحاول القبض على شيء ما ، كما لو كان لايستطيع أن يعرف بأى الأطراف يصل اليه . فالقدرة على القبض على شيء يدرك بالبصر ، رهن بالقدرة على الربط بين الحس والحركة . فالطفل فى بادىء الأمر ما تبصره عيناه لا تبلغه يداه ، وما تمسكه يداه لا يستطيع أن يهتدى اليه بعينيـه . ولكن حوالى الشهر الخامس يستطيع أن يرى الشيء فيقبض عليه بيده ، ويستطيع أن يبصر الشيء الذى يقبض عليه بيده ؛ وحينئذ يقال انه تم لديه التوافق الحسى الحركى . وهو بعد أن كان لا يستطيع غير القبض على الأشياء ، اذا به فى النصف الثانى من السنة الأولى لا يكتفى بالقبض على الشيء ، بل يقلبه فى يده ويعبث به ، ثم يستطيع أن يستخدم الأصابع بعد أن كان لا يستخدم غير جماع اليد .

ومن مظاهر تطور المهارة اليدوية تزايد قدرة الطفل على تناول أكثر من شيء واحد فى يده . والجدول التالى يبين تطور قدرة الطفل على تناول شيء واحد ، ثم تناول شيئين ، ثم ثلاثة أشياء . والجدول يشتمل على نسب الأطفال القادرين على تناول الأشياء فى مختلف شهور السنة الأولى من العمر [١] .

---

(١) هذا الجدول منقول عن Hurlock ص ١٣٤ وقد نقلته بدورها عن المرجع التالى :

Lippman, H. S. Certain behavior responses in early infancy, J. Genet. Psychol., 1927, 34, 439.

| نسبة عدد الأطفال | العمر بالأشهر |
|---|---|
| **تناول الشيء الأول** | |
| ٨ر٣ | ٤ |
| ٥٨ر٨ | ٤ ١/٢ |
| ٨٥ر٠ | ٥ |
| ٩١ر٦ | ٦ |
| **تناول الشيء الثانى** | |
| ٣٥ر٣ | ٤ ١/٢ |
| ٧٤ر٩ | ٦ |
| ٧٧ر٣ | ٨ |
| ٨٥ر٠ | ٩ |
| **تناول الشيء الثالث** | |
| ٣٣ر٣ | ٦ |
| ٤٠ر٩ | ٨ |
| ٨٠ر٠ | ١١ ١/٢ |
| ٩٠ر٠ | ١٢ — ١٣ |

وهذه الأرقام مستقاة من بحث قام به « ليپمان » ( Lippman ) ( ١٩٢٧ ) وكانت الأشياء التى يقدمها للأطفال هى : جرس ، شخشيخة ، مقص ، مكعب ، أنبوبة معدنية ، قطعة من ورق أبيض ، ومسطرة من الصلب . وقد استنتج ليپمان من الأرقام السالفة الذكر أن الطفل المتوسط فى الشهر الخامس من عمره يجب أن يكون قادرا على تناول شيء واحد اذا قدم اليه ، وأن الطفل المتوسط فى الشهر السابع يجب

أن يتناول شيئين ، وأن متوسط العمر الذى يتقبل فيه الأطفــال ثلاثة أشياء هو الشهر العاشر من العمر .

ولا تكاد تنتهى السنة الأولى حتى يكون الطفل قادرا على أن يشارك وهو فى مكانه فى المجتمع المنزلى : فيدرك الأشياء والأشخاص من حوله ، ويتناول ما يقدم اليه من أشياء ، ويصيح من أجل الحصــول عليها ، ويعبر عن مختلف انفعالاته بأصوات مختلفة النغم ، ويفصح عن رغباته مستخدما مقاطع متميزة ، ويمسك بالأشياء التى فى متناوله ، ويحاول بكل قواه بلوغ الأشياء البعيدة عنه ، ويصيح من أجل الحصول عليها ، ويتناول الأشياء التى تقدم اليه ، ويفهم تعبيراتنا الوجهية والصوتية على حد سواء .

وأهم مظاهر النشاط الحركى المشى وهو نتيجة نهائية لتطور طويل . فالطفل لا يمشى الا حين تكون الأعضاء والعضلات اللازمة لأداء هذا النوع من النشاط الراقى قد تم نضجها . ويحاول الطفل تعلم المشى من تلقاء نفســه حين تهيئه الطبيعة لذلك ، وهو يهيىء نفســه لأداء هذه الوظيفة منذ مولده بما يقوم به من حركات عشوائية فى بادىء الأمر ، ثم حركات أكثر انتظاما وأقرب ما تكون الى التمرينات العضلية المنظمة ، ثم تقلب على الجنبين فى المهد ، فرفع للرأس ثم للصدر ، فحبو ، فزحف على الركبتين . ثم لا يكاد يمضى الشهر الأول من العــام الثانى حتى ينجح الطفل فى النهوض على قدميه بدون مساعدة أحد ، ويمشى مستعينا بغيره بادىء الأمر ، ثم مستقلا استقلالا تاما فى نهاية الأمر .

واذا كان المشى تطورا جســميا هاما ، فهو يؤدى الى تطور عقلى وانفعالى . فالقــدرة على المشى تحرر الطفل من الأم أو المربيــة ومن الارتباط الدائم بهما . وبفضل هذه القدرة يستمتع الطفل بقدر أكبر من النشاط الذاتى ، ويتعرض لعدد أكبر من الخبرات ، وتزداد أمامه فرص الاكتشاف للبيئة ، ومعالجة الأشياء ، والتقدم نحو من يريد من الناس ، والبعد عمن يضايقه ، والجرى نحو غيره من الأطفال لمشاركتهم

اللعب أو للعدوان عليهم . ومن ثمة كانت القدرة على المشى باعثا قويا على شعور الطفل بقدرته بعد شعوره بالعجز . وهذا هو السر فى ميل الطفل الى الحركة والتنقل ولو دون غرض محدد .

والخلاصة أن سيطرة الطفل على هذه الوظيفة الجديدة فاتحة تطور عقلى اذ هى وسيلة فعالة لزيادة معرفة الطفل بالعالم الخارجى ، وتطور اجتماعى اذ تتيح له المشاركة بقسط أكبر فى نشاط البيئة ، والاتصال المباشر بالأشياء والأشخاص بناء على رغبته هو ، بعد أن كان ذلك لا يتحقق الا برغبة من يحمله بين ذراعيه ؛ وتطور انفعالى اذ يزداد شعور الطفل بكفايته وباستقلاله عن الأم واذ يتطلع الى اتصالات جديدة ، واذ يتعلم مواجهة صعوبات جديدة واحتمال مزيد من الصدمات ومشاعر الاحباط [١] .

**علاقة النمو الحسى الحركى بالنمو الادراكى :**

ان نمو ادراك الطفل للعالم الخارجى رهن بنموه الحسى الحركى.فاذا كان لمس الأشياء عند الطفل أسبق من رؤيتها ( نظرا لتأخر وظيفة الابصار فى النمو عن وظيفة اللمس ) كان اللمس هو السبيل الأول الى معرفة الأشياء ، وكان علم الطفل بأمه يتم عن طريق اللمس فضلا عن الشم ( للجسد ورائحة اللبن ) والذوق ( للبن ) . ولذلك كان الموجود بالنسبة للطفل هو ما يلمس فقط ، أما ما لا يلمس فلا وجود له عنده ، ولذلك لو نزعت الأم حلمة ثديها من فمه صاح باكيا ، لأن الثدى لم يعد موجودا .

وبعد حين تكتمل وظيفة الابصار ، فيكتشف الطفل لأول مرة أن الشيء قد يبقى موجودا دون أن يكون فى متناول اللمس ، ولذلك فهو يبكى حتى يرى أمه قادمة فيصمت . ذلك تقدم انفعالى كبير ، نجم

---

(١) الاحباط = (Frustration) . وقد اقترح المؤلف ترجمة هذا الاصطلاح الى كلمة خذلان ، وفى هذه الحالة يسهل ترجمة الصفة Frustrated الى مخذول . ولا يزال بعض الزملاء مترددا فى قبول هذا الاقتراح .

عن تقدم ادراكي هو أن من الأشياء ما يوجد برغم كونه غير ملموس . ثم يدرك بعد ذلك نتيجة زيادة علمه بالعالم الخارجي أن اختفاء شيء ما ليس معناه انعدامه ، وذلك بفضل نمو وظيفة السمع والتمييز بين الأصوات ، فهو يبكي طلبا للثدي ، وبعد أن كان لا يصمت الا عند ما يرى الأم قادمة قد يهدأ باله بمجرد سماعه صوتها تناديه من حجرة أخرى . وهذا الادراك يعتبر اكتشافا عظيما بالنسبة للطفل ، وهو يفسر لنا ولعه بلعبة « استغماية » ، اذ يظهر ذلك الولع في نفس الوقت . فنحن نخفي الوجه ثم نظهره فيضحك الطفل في سرور زائد ، ويظل مسرورا في حالة اختفاء الوجه لأنه يتوقع ظهوره ، ولكن طفلا في مرحلة قبل ذلك ، في الشهر التاسع مثلا من عمره ، تؤلمه هذه اللعبة لأن اختفاء الوجه معناه عنده أنه غير موجود ومن ثمة كان الخوف فالبكاء . وهذا الادراك يضيف الى الطفل فضلا عن المعرفة ثقة وأمنا .

وعند ما يتم التوافق الحسي الحركي يزداد الطفل قدرة على ادراك الأشياء المحيطة به ، فالانتقال من رؤية الشيء الى رؤيته والقبض عليه معا الى القبض عليه وتقليبه والعبث به الى فحصه بأصابعه ، هو في نفس الوقت انتقال في المعرفة من مرتبة دنيا الى مراتب أعلى . وتحدث قفزة في المعرفة بظهور الزحف فالمشي لما ينجم عنهما من اتساع دائرة معارف الطفل في ميدان الأشخاص والأشياء على حد سواء ، وعند ما يكتسب القدرة اللغوية ويصبح من ثمة قادرا على توجيه الأسئلة والتعامل المباشر يطرأ تطور ادراكي جديد . وهكذا يبدو لنا بوضوح وحدة النمو ، وأنه لاصحة لما قد يتبادر الى الأذهان من انفصال النمو الحسي عن غيره من نواحي النمو الأخرى حركية وادراكية وانفعالية ، فالكل وحدة متسقة ، والنمو حركة واحدة متصلة .





**خبرة الرضاعة :**

اذا كانت الأم فى حالة صحية طيبة ، وفى حالة انفعالية مستقرة ، واذا كانت مقبلة فى رضى وغبطة على اطعام الطفل من ثديها ، حينئذ لابد أن يكون فى موقف الرضاعة تعويض للرضيع عن الراحة التى كان ينعم بها فى بيئة الرحم البسيطة الهادئة ، وتخفيف من صدمة الانتقال الى البيئة الخارجية الهوجاء . ومن أجل هذا نلح على اعتبار الرضاعة أخطر من أن تكون مجرد وسيلة لاشباع حاجة فسيولوجية . وانما هى على العكس من ذلك موقف اجتماعى شامل ، يشمل الرضيع والأم . وهى أول فرصة للتفاعل الاجتماعى بين الرضيع وبين أمه ، بل بين الرضيع وبين الحضارة التى تكون الأم قد تمثلت أساليبها فى مواجهة مختلف مواقف الحياة ، ومن بينها مواقف الرضاعة والنظام وغير ذلك من مواقف التربية والتشكيل الاجتماعى للطفل .

وعند ما تحمل الأم وليدها بين ذراعيها لترضعه لأول مرة تكون لديها فكرة معينة عن طريقة ارضاع الطفل ، ومجموعة خبرات مستمدة من حضارتها خاصة بما ينبغى عمله فى مواقف تغذية الطفل . ولكن مما لا شك فيه أنها تتعلم بنفسها من هذه المواقف أمورا كثيرة ، وتزداد قدرة مع الأيام على ارضاع وليدها ، كما تزداد مهارة فى مجابهة المشاكل التى تنجم فى مواقف الرضاعة والتغذية الطبيعية فيما بعد . وفوق هذا وذاك فهى تتعلم فى كل لحظة التكيف لظروف وليدها الجسمية وامكانياته الخاصة . هذا وتختلف الأمهات ليس فقط من حيث المهارة فى مجابهة مواقف التغذية ، بل كذلك من حيث التقبل النفسى لدور الأمومة . والتقبل النفسى هذا كفيل بأن يشيع الحرارة فى موقف الرضاعة اذ تكون الأم فى حالة ارتخاء تام وهدوء انفعالى عميق وبالتالى لابد أن تكون هذه حال رضيعها . ولذلك نستطيع أن نؤكد أن الأطفال الرضع كما يختلفون من حيث الغذاء الذى يحظون به من الأم ، فهم يختلفون كذلك من حيث الخبرات الانفعالية التى تزودهم بها مواقف الرضاعة ،

وأن نوع هذه الخبرات يتوقف الى حد كبير على مزاج الأم ، ومدى استقرارها الانفعالى ، وعمق اقبالها على واجبات الأمومة .

وعند ما يلتقى الرضيع بالثدى لأول مرة تكون لديه قدرة فطرية على تقبل ما يوضع فى الفم من غذاء ؛ غير أن هذه القدرة الفطرية لا تبدو مكتملة من المرة الأولى ، بدليل أن قدرة الرضيع على الرضاعة تزداد يوميا ، ويبـــدو أن الرضيع فى المرات الأولى يحتاج الى معونة الأم حتى يتم له بلوغ حلمة الثـــدى الذى قد يفلت منـــه مرات عدة فيحاول — وقد شاع التوتر فى كل جســـده — أن يحصل عليها كى يواصل عملية الامتصاص . أى أن الرضيع يحتاج الى تجارب عدة حتى يجيد فن الرضاعة ، وهو منذ الرضعة الأولى يتعلم ذلك الفن تعلمــا تلقائيا .

ويجب أن نعرف أن الفم مصدر لذة كبرى للرضيع أعم وأشمل من لذة اشباع التوتر الناتج عن الجوع ، فهو عضو ذو حساسية زائدة ، كما أنه فى الوقت نفسه وسيلة الاحساس بوجود الأم ، والشعور بحنانها. عن طريق الفم يتلقى الطفل الغذاء المشبع ، والحنـــان المريح ، والأمن المهدىء ، وعن طريقـــه يتلقى مدركاته الأولى عن الأم ومواد العالم الخارجى . فحالما يستولى الرضيع على حلمة الثدى وينساب اللبن دافئا حلو المذاق ، مرطبا جنبات فمه وحلقومه ، مشيعا الهدوء فى جسمه ، ينساب الأمن فى شعاب نفسه ، ويتعلم الدرس الأول فى الثقة بالعالم الخارجى . وعند ما تسحب حلمة الثدى من فمه قبل أن يشبع جوعه ، وقبل أن يطفىء عطشه ، يشيع التوتر فى عضلاته ، كما يبدو من الحركات التشنجية المنتشرة ويصيح ( بفمه ) غاضبا ، ويفقد الشعور بالأمن ، وهكذا يتعلم الدرس الأول فى تحمــل الحرمان واحباط الرغبـــات . والرضيع لا يعبر عن غضبه بالصياح فحسب بل كذلك بأن يطبق بفمه على حلمة الثدى متشبثا بها ، ثم بالعض عندما تظهر الأسنان . وهو يتقزز حين يذوق طعما غريبا فى اللبن فيطرده بفمه .

كل هذه شواهد تدل على أن انفعالات الرضيع تتركز حول الفم . ومعنى ذلك أن أى تنظيم للعادات المتصلة بالفم هو فى الوقت عينه تنظيم لانفعالات الرضيع . فلا عجب اذن أن يستخدم الطفل فمه فى مراحل حياته التالية للتعبير عن مشاكله الانفعالية ، كما يحدث فى حالة العض ، أو مص الأصابع ، أو فى حالة الاضراب عن الطعام ، أو فى صعوبات النطق ، كالتهتهة .

واذا كنا نؤكد خطورة الدور الذى تلعبه المنطقة الفمية [1] فى حياة الرضيع ، فلا يغيبن عن بالنا أن هذه المنطقة بمثابة بؤرة يتركز فيها نشاط عام هو أول أسلوب يعتمد عليه الفرد فى التكيف للعالم الخارجى . نقول أول أسلوب لأن الشخص لا يلبث أن يعمد الى أساليب أخرى أكثر ملاءمة لمراحل النمو التالية . ويتميز الأسلوب الأول بأنه « ادماجى » [2] . ذلك أن اتصال الرضيع بالعالم الخارجى طوال الأسابيع الأولى — على الأقل — يتم عن طريق استقبال الأورجانيزم لما يرد اليه من العالم الخارجى . فالرضيع اذا وضعت فى فمه الأغذية الملائمة ، يستطيع امتصاصها كما يستطيع بلع ما تنطوى عليه من سوائل ، أى أنه يتقبل المواد الغذائية ويدمجها فى كيانه العضوى . ثم انه يستطيع تنفس الهواء ( يدمجه فى رئتيه ) . وسرعان ما تصبح لديه القدرة على أن يستقبل بعينيه كل ما يقع فى مجاله البصرى . واذا ما نبهنا يده تنبيهات معينة فتح راحة يده وقبضها كما لو كان يستعد لتناول الأشياء براحة يده . ويبدو أن حواس اللمس بدورها تتقبل التنبيهات المريحة . وهكذا يتبين أن الحواس والفم والأنف تقوم كلها بنشاط استقبالى ( ادماجى ) ، مما يدعونا الى

---

(١) المنطقة الفمية : oral zone

(٢) الأسلوب الادماجى : incorporative mode . وللتوسع فى دراسة الأساليب السلوكية المختلفة كما تنعكس فى عملية الرضاعة ارجع الى :

Erikson, Erik H.: Childhood and Society, Imago, London. PP. 67—76.

القول بأن عملية الامتصاص أثناء الرضاعة هى مظهر واحد من مظاهر نشاط استقبالى يسود الأورجانيزم كله فى هذه المرحلة الباكرة من مراحل النمو .

ولكن على الرغم من أن الأسلوب الادماجى يسود المرحلة الفمية فان الأساليب الأخرى تكون موجودة فى الوقت نفسه ، ويلجأ اليها الرضيع من وقت الى آخر ، ولكنها لا تلعب فى المرحلة الفمية ( أو لا ينبغى أن تلعب ) غير دور ثانوى . فالرضيع يستطيع أن يضم فكيه فيضغط باللثة ثم بالأسنان بعد ذلك على حلمة الثدى ( الأسلوب الادماجى الثانى ) [١] ، وهو يستطيع أن يرد اللبن أو غيره من سوائل ( أسلوب استبعادى ) [٢] . ويمكن أن نلاحظ لدى الرضيع النشط نزعة اقتحامية عامة تبدو فى تشبثه بحلمة الثدى والضغط برأسه ورقبته على ثدى الأم كما لو كان يغوص فيه ( أسلوب اقتحامى فمى ) [٣] .

وان أى أسلوب من هذه الأساليب الثانوية فى النشاط الفمى قد يبدو واضحا لدى بعض الأطفال بينما لا نكاد نلحظه لدى البعض الآخر . والمفروض أن تكون الغلبة فى المرحلة الفمية للأسلوب الادماجى الأول ، ولكن قد يحدث أن يسيطر على سلوك الرضيع أحد الأساليب الثانوية نتيجة نقص أو عجز فى قدرة الرضيع على الضبط الداخلى ، أو نتيجة نقص أو انعدام التنظيم المتبادل بين الرضيع وبين مصدر الغذاء ( الأم ) . وسوف نعود الى هذه النقطة فيما بعد .

والخلاصة أن « الأسلوب الادماجى الأول » يسيطر على نشاط

---

(٣) الأسلوب الاقتحامى الفمى Second incorporative mode

(٢) الأسلوب الاستبعادى Eliminative mode

(١) الأسلوب الادماجى الثانى Oral-intrusive mode

(٤) Oral-respiratory-sensory stage

المنطقة الفمية فى المرحلة الفميـــة الأولى . ومع ذلك نكون أدق لو سمينا هذه المرحلة « المرحلة الفمية ــ التنفســية ــ الحسية » ! ، وذلك لأن الادماج فى هــذه المرحلة ليس أســلوب المنطقة الفمية وحدها ، بل هو الأسلوب السائد فى سلوك هذه المناطق جميعا ، حتى سطح الجسم كله الذى ينبغى أن نعتبره من أعضاء الحس . ان أعضاء الحس جميعا والجلد كذلك تكون فى هذه المرحلة مســتعدة لتقبل التنبيه الخارجى وتكون متعطشة تعطشــا متزايدا للتنبيه الملائم . نستطيع أن نقول اذن ان النشــاط الادماجى فى هذه المرحلة ينتشر من « بؤرته » فى المنطقة الفمية الى جميع المناطق الحساسة فى سطح الجسم ، هذا مع وجود أساليب أخرى تعمل بصفة ثانوية فى الظروف الســوية ، ولكنها تكتسب لدى بعض الأطفال أهمية نسبية نتيجة نقص فى قدرة الطفل على الضبط الداخلى ، أو فى التعاون بينه وبين أمه على تنظيم عملية التغذية .

ومن أمثلة نقص الضــبط الداخلى أن يصاب الرضيع بتشنجات فى فتحة المعدة المؤدية الى الأمعاء ، فلا يكاد يتقبل الطعام ( سلوك ادماجى ) حتى يضطر الى رده ( سلوك استبعادى ) . وهكذا يأخذ السلوك الاستبعادى مكانه الى جانب السلوك الادماجى الذى ينبغى أن تكون له الســيادة فى هذه المرحلة : أى أن الرضيع يســتخدم النوعين من النشاط معا ، حتى اذا استمر الاضطراب وتفاقم ، وعجزت البيئة عن مواجهته ، كانت النتيجة الحتميــة أن ينمو قبــل الأوان الأسلوب الاحتفاظى [١] ، اذ يتعود الرضيع اغلاق فمه ممتنعا عن بلع الغذاء دلالة على فقدانه الثقة فى مصدر الغذاء .

أما فقدان التنظيم المتبادل لعملية الرضــاعة فيبدو فى حالة تعود

(١) الأسلوب الاحتفاظى Retentive mode ويمكن تســميته الأسلوب الادخارى ، ويتمثل هذا الأسلوب فى تردد الطفل فى أكل الحلوى واحتفاظه بها فى فمه أطول مدة ممكنة كى يحظى بأكبر قدر من اللذة .

الأم ( مصـــدر الغذاء ) أن تسحب حلمـــة الثدى من بين شـــفتى رضيعها اما لأن الرضيع يضغط عليها ضغطا مؤلما ، أو لأنها تخشى أن يفعل الرضيع ذلك . حينئذ نجد أن الرضيع بعد أن كان يمتص اللبن فى هدوء وارتخاء ، قد ينمو لديه قبل الأوان أسلوب العض . ذلك أن انسحاب حلمـــة الثدى تؤدى بالضرورة الى فعل منعكس هو محاولة الرضيع أن يضغط باللثتين على حلمة الثدى حتى لاتفلت منه . وهكذا تنمو لديه عادة العض قبـــل ظهور الأســـنان . ويؤكد لنا المحللون النفسيون أن هذا الموقف نموذج لأشد الاضطرابات التى تصيب العلاقات الانسانية . ولا عجب فان توقع الطفل ضياع مصدر الغـــذاء يؤدى الى العض ، ولـــكن العض يزيد من احتراس الأم وخوفها فتمعن فى سحب الثدى من طفلها فيدعم ذلك أسلوب العض لديه ( الأسلوب الادماجى الثانى ) وبذلك نجد أنفسنا بصدد حلقة مفرغة هى اضطراب حق فى أول غلاقة اجتماعية بين الطفل وبين البيئة الخارجية .

يبدو اذن أن تعـــاون الأم والرضـــيع على تنظيم عملية الرضاعة شرط ضرورى لهدوء الطفل انفعاليـــا ، ولنمو اتجـــاهات اجتماعية سوية لديه . ويبدو كذلك أن هذا التعاون لا يحقق مكسبا للرضيع وحده بل لأمه كذلك . فاذا سارت الرضاعة سيرا طبيعيا ففى هذه الحالة يكون الفم وحلمة الثدى معا مركزا لموجة شاملة من الحرارة والحنان المتبـــادل ، موجة لا تتوقف عند حدود فم الرضيع وثدى الأم ، وانما تسرى فى جسم كل منهما ، ويستجيب لها كيان كل منهما استجابة الراحة والاستمتاع . وبذلك تصبح هذه العملية (الاجتماعية التعاونية) مصدر أمن وسعادة عميقة للطرفين .

ولا شك أن طفلا حظى بهذه الخبرات السارة لابد أن يكون أكثر من غيره ثقة فى العـــالم ، وتفاؤلا ، وقدرة على المنح . أما ان كان موقف الرضاعة مصدر خبرات مؤلمة كالشعور بالحرمان ، والغضب ،

وفقدان الثقة ، فلا بد أن يلجأ الطفل الى أساليب غير توافقية محاولا الحصول على ما يريد فيعتدى تارة ، ويدخر ما يعطى له تارة أخرى ، ويطلب أحيانا ما لا يكون فى حاجة اليه ، ويقنع أحيانا أخرى بالخيال يلوذ به كى يستمتع بالملذات التى حرم منها .

يكون الطفل فى الأسابيع الأولى طفلا متقبلا للتنبيهات وللغذاء كما أسلفنا . ولكنه سرعان ما ينتقل الى مرحلة جديدة يبذل فيها بعض الجهد فى موقف الرضاعة ويكون أقدر على توجيه نشاطه الفمى الادماجى ، وتزداد اللذة التى يحصل عليها من هذا النشاط اذ يتعلم الضغط على حلمة الثدى أو ما يعطى له من أشياء ، ( نشاط ادماجى ثان ) . ولاتلبث أسنانه أن تنمو الواحدة بعد الأخرى، فتزداد قدرته على النشاط الادماجى فيغرس أسنانه فى الأشياء ، ويقطعها أى يزداد ايجابية فى نشاطه الفمى . ولكن الأسنان مصدر آلام عدة أثناء نموها ، آلام تتركز فى اللثة مما يزيد لدى الرضيع الميل للعض ، ولا بد أن العض فى هذه الحالة مصدر راحة كبيرة على الرغم من أنه مظهر للحنق والتوتر . وهكذا نرى كيف يتركز فى سلوك واحد انفعالات متعارضة .

وفى هذه المرحلة تزداد احتمالات توتر العلاقات بين الطفل وأمه . وتتوقف سلامة نموه الانفعالى على موقفها منه ، وقدرتها على مجابهة سلوكه العدوانى النامى .

**خبرة الفطام :**

حادث هام يطرأ على حياة الطفل خلال العام الأول من عمره ، مصحوبا باضطراب انفعالى ناجم عن الانتقال من عادات فى الأكل الى عادات جديدة : من الرضاعة أى امتصاص سائل لايحتاج الى أى جهد ، الى الأكل بالأسنان لطعام يحتاج الى أعمال جديدة ، كالمضغ والبلع ، وما ينجم عن ذلك من تغير فى الاحساسات المعدية والمعوية

والاخراج ، من احســاس لذيذ فى حضن الأم الى عملية جافة هى الأكل بعيدا عن ذلك الحضن . فالفطام منع للثدى ومن ثمة كان منعا للحب . ولهذه الاعتبارات النفسية وجب أن يتم الفطام بحذر حتى لا يؤدى الى عواقب نفسية وخيمة ، ولا يصح أن يتم فجأة بل لا بد من تعويد الطفل على الرضاعة من الزجاجة أو الملعقة ( قبل أن تتوقف الرضاعة ) منذ الشهر التاســع وذلك حتى يدرك قبل حلول الفطام أن ثم علامات أخرى على حب الأم غير وضع الثدى فى فمه .

ومن الخطأ الجسيم أن نمضى مع رغبة الطفل فى الثدى فنؤخر عن المعتاد موعد الفطام فذلك معناه تثبيت للعادات الطفلية واعاقة لسير النمو الطبيعى ، وعن مثل ذلك تنجم الأساليب الطفلية التى يلجأ لها كثير من الكبار فى حياتهم الاجتماعية ، من حيث التشبث والركون الى الدعة والسلوك الهروبى . وكثير من الكبار من يرتد الى وسائل الرضــيع لكسب الحب ، هى التظــاهر بالضــعف والعجــز أو الاحتجاج الأعمى . واذا كنا نعــلم أن الطفل مرهف الحساســية لمشــاعرنا ، وأنه منذ الرضاعة يستشف هذه المشــاعر من صوتنا وحركتنا ولمسنا له دون أن نفطن الى أن هذه المشاعر تنعكس فى هذه الأمور التعبيرية ، فليس عجيبا أن تبذر بذور الاضطرابات أو القلق النفسى فى الطفل من جراء موقف الأم منه ابان الرضاعة وحين الفطام . ولذلك وجب أن يكون موقفنــا فى الحالين موقف الهدوء والاتزان الانفعالى وعدم الغلو فى اظهار القلق ازاء ما قد يبدر من صعوبات خاصة بالتغذية .

**عادات الاخراج :**

تخضع وظائف الاخراج لما تخضع له الوظائف الأخرى من تنظيم تفرضــه البيئة على الطفل ، فالبيئة تحاول جاهدة أن تكسب الطفل عادات النظافة . ولكن تحكم الطفل فى هذه الوظائف لايتم فى بادىء

الأمر ، بل لابد من نمو معين يطرأ على العضلات القابضة على المثانة والمستقيم حتى يصبح بمقدوره ضبط وظائف الاخراج . فى الشهر التاسع يصبح الطفل قادرا على ضبط المستقيم ، وفى نهاية السنة الثانية يتمكن من التحكم فى نشاط المثانة . ولكنه قد يتخلف عن غيره من الأطفال بسبب المشاكل الانفعالية التى تنجم عن أخطاء فى التربية . وعملية الاخراج مصدر تجارب ومشاعر مختلفة ، وعندما يفطم الطفل تزداد هذه التجارب اذ تتضح وظيفة الأمعاء ، فيثير انتباه الطفل تمدد المستقيم وحركات التفريغ . وقد يجد لذة فى امساك الافراز ، ( نشاط احتفاظى ) .

وسرعان ما يدرك الطفل أن سلوكه الاخراجى يثير لدى أمه أو مربيته وغيرهما من الأهل استجابات عدة من تقزز الى غضب الى عطف ، ويلمس كذلك شدة اهتمامهم بتشكيل سلوكه الاخراجى طبقا لمعايير معينة ، ونظام دقيق . وقد يتعلم الطفل أن التبول أو التبرز أفعل وسيلة فى الحصول على اهتمام الأم ، أو فى اغضابها . وبذلك يكتسب هذا السلوك أو ذاك معنى سيكولوجيا ، ودلالة اجتماعية .

وهكذا لا يعود السلوك المتصل بالامعاء والمناطق الشرجية والبولية مجرد سلوك فسيولوجى ، بل تعبيرا عن مشاعر نفسية كالقلق والخوف والحاجة الى العطف ؛ وعن اتجاهات اجتماعية وأساليب فى مواجهة مشاكل الحياة ، على نحو ما بينا عند الحديث عن أساليب الرضاعة وارتباطها باتجاهات الرضيع الانفعالية فى المستقبل .

وقد كشفت لنا الخبرة الاكلينيكية التحليلية عن الارتباط الوثيق بين سمات الشخصية وأساليب مجابهة الواقع ، وبين الأنماط السلوكية التى تعلمها الطفل أثناء تشكيل سلوكه الشرجى والبولى . فالمريض بوسواس النظافة والتطهير يحاول عن طريق هذا السلوك مقاومة

التقزز الذى طالمـا أشعرته البيئة به فى طفولته ازاء عملية الاخراج ، وغير خاف ما يتصف به مثل هذا الشخص من اصرار وعناد وجمود ، وهذه سمات تخفى قدرا كبيرا من التوتر الانفعالى الناتج عن صراعات نفسية لاشعورية ترجع الى مامر به من تجارب مرة فى المرحلة الشرجية .

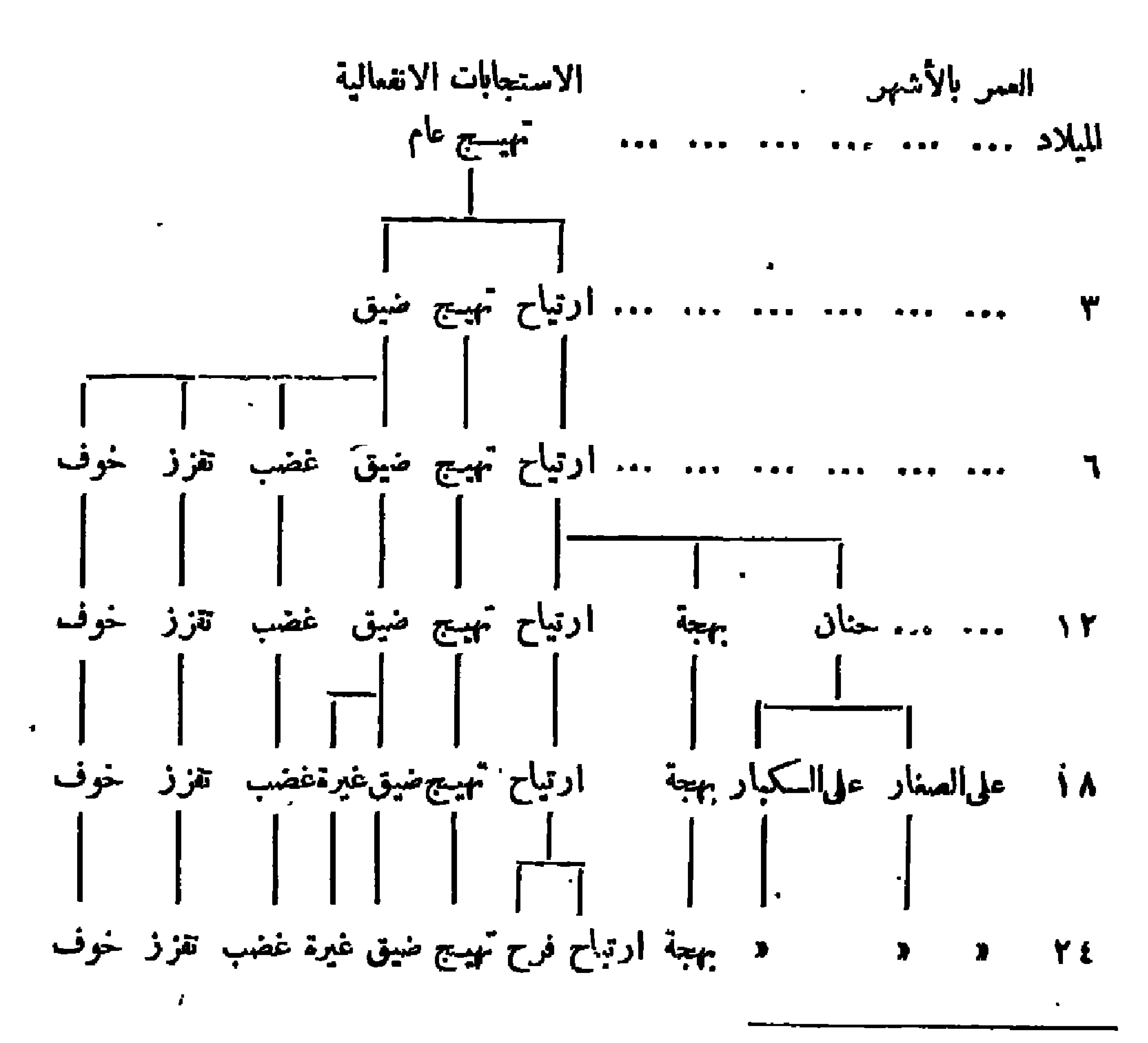
## النمو الانفعـالى

لا نستطيع من ملاحظتنـا لسلوك الطفـل المولود حديثا أن نميز انفعالات محددة كالخوف ، والغضب ، والحب ، أو ما يتصل بها . وكل من نسب الى الطفل الوليـد مثل هذه الانفعالات من علمـاء النفس القـدامى انما كان يقرأ فى استجابات الطفل استجاباته هو لو اكتنفته نفس المواقف . ان السلوك الانفعالى الذى يستجيب به الطفل للمنبهات الطبيعية كالأصوات المرتفعة ، أو الجوع ، أو السقوط ، أو الضغط ، أو الألم ، أو اندفاع الهواء فى وجهه ، انما هو استجابة شاملة وليس استجابة مفردة لهذا المنبه أو ذاك ، هو حالة تهيج عام استجابة لموقف عام أيضـا . أما الحكم بأنه خوف أو حب أو غضب أو غير ذلك من انفعالات معينة فحكم لا يستند الى دليل حاسم ، وفيه تزيد من عندياتنا. ان أى منبه من المنبهات السالفة الذكر ان حدث فجأة أحـدث لدى الوليد نشاطا عضليا ، عشوائيا ، لا هدف له ، مصحوبا بالبكاء . ولا بد له كى يستطيع الاستجابة الانفعالية لهذه المنبهات من قوة كافية . فلو أسقطنا رضيعا فى اليوم الرابع أو الخامس قدما أو قدمين ، لم تبدر منه استجابة ملموسة اللهم الا بعض حركات عشوائية برجليه وقدميه . وكلما كان الرضيع حديثا كان فى حاجة الى تنبيه أشد كى يستجيب . ومايصدق على التنبيه المؤلم يصدق على التنبيه السار كالربت (Stroking) والتدليل (Petting) اللذين لا يستجيب لهما أكثر الأطفـال حديثى الولادة .

فى الشـهور الأولى من حياة الرضيع لا نكاد نميز انفعالا محـددا استجابة لمنبهات معينة . بل تكون الاستجابة الانفعالية تهيجا عاما لا

تتبين فيها انفعالا بالذات ، ولا يستطيع علمــاء النفس أن يتفقوا على عناوين لهذه الاستجابة فى مختلف الأعمار . ولكنهم يجمعون على أن الطفل كلما تقدم فى السن أخذ التهيج العام يتميز بالتدريج ، ويمكننا أن نتعرف انفعالات معينة ثم تأخذ الانفعــالات فى التنوع والتزايد من التهيج العام الى الانفعالات الخاصة .

والجدول الآتى يوضح التميز المقصود فى مختلف فترات الطفــولة الأولى ، وقد وضع على أساس ملاحظات بعض الاخصائيين لمجموعة كبيرة من الأطفال فى احدى المؤسسات ، وبالرغم من أنه لايعد نهائيا ، بيد أنه محاولة طيبة لتوضيح النمو الانفعالى لدى الأطفال على أساس الدراسة الواقعية [1] .




(١) الجدول مأخوذ عن :

Bridge, (1932) Child Development, vol. 3, P. 340.

يلاحظ أن الاستجابة العامة البدائية لا تختفى بظهور الاستجابات الانفعالية الخاصة بل تظهر فى بعض المواقف رغم وجود هذه الأخيرة ، مثال ذلك أنه بالرغم من أن الطفل فى الشهر السادس من عمره يغضب ويتقزز ويخاف فهو قد يبدى شعورا عاما بالضيق. ويلاحظ كذلك أن الانفعال الواحد قد يتخصص فالحب الذى يبديه الطفل فى نهاية السنة الأولى يصبح فى منتصف السنة الثانية أكثر تحددا وتخصصا حتى لنميز فيه العطف على الصغار وحب الكبار وبينهما فارق واضح فى هذه السن. ونلاحظ أخيرا أن الاستجابات الانفعالية وعددها احدى عشرة ، التى تبدو فى نهاية السنة الثانية نشأت جميعا عن استجابة انفعالية عامة واحدة تبدو منذ الميلاد ، هى حالة التهيج العام التى لا يحق لنا أن نصفها بالفرح أو الغضب أو الخوف الا فيما بعد .

**التعلم والانفعال :**

على الرغم من أن الاستجابة الانفعالية تحدث عند الطفل تلقائيا وبدون سابق خبرة ، فالاكتساب عامل هام فى النمو الانفعالى ، اذ يتعلم الطفل من البيئة أن يستجيب لأشياء لم يكن يستجيب لها من قبل. من ذلك أن خوف الطفل من الثعابين لا يحدث عادة قبل سن الثانية أو الثالثة ، وكثير من الأطفال لا يخافون منها حتى بعد هذه السن ، وكذلك بعض الراشدين . ويأتى الخوف من الثعابين مما يسمعه الطفل عنها من قصص ، ومن استجابة غيره لها استجابة الخوف ، وربما ينشأ عن تحول الخوف من كل غريب غير مألوف الى الثعابين بالذات . وقد كشفت الدراسات عن الصلة الوثيقة بين خوف الوالدين وخوف طفلهما فالأب الذى يخاف الظلام أو البرق أو أشخاصا معينين أو الثعابين ، يغرس فى طفله الاستعداد للخوف من نفس الأمور . ذلك أن الطفل شديد الحساسية لما يطرأ على الكبار الذين يرعونه من انفعالات حتى ولو لم يفطن اليها الكبار أنفسهم .

**خصائص الانفعال عند الطفل :**

يعبر الوليد عن مختلف انفعالاته بالصياح والحركات الجسمية ، وكلها تبين الى أى حد تمتاز الانفعالات بالحدة والتطرف وسرعة التقلب بين الأضداد . ومن أهم أسباب حدة الانفعال فى هذه المرحلة من عمر الطفل عدم التوازن بين دوافعه أو رغباته وبين امكانياته . فرغباته جارفة ولكن امكانياته محدودة ولذلك كانت الأم أو غيرها ممن يشرف عليـه هى الوسيلة الى تحقيق هذه الرغبات ، والتوازن معدوم كذلك بين هذه الدوافع وبين قدرته على ضبط نفسه .

ونضيف الى ذلك عاملا ادراكيا هو قصـور الطفل عن فهم فكرة الزمن ، ومن ثمة عن ادراك معنى التأجيل والانتظار . فقد أسلفنـا أن الطفل يعرف فى المرحلة الأولى عن طريق اللمس وفى هذه المرحلة يكون غير الملموس بالنسبة اليه غير موجود ؛ ثم عن طريق البصر حين يكون غير المرئى غير موجود وهكذا .

فالطفل اذا غابت أمه عن بصره أو الطعام عن فمه صاح فى أسى ويأس لأن الطعام والأم لا وجود لهما ، وهو لا يستطيع أن يدرك أن الشىء قد يوجد ولو لم يكن ملموسا أو مرئيا أو مسـموعا . أى أن تأجيل الطلب عنده رفض صريح . ذلك أن الطفل فى السنة الأولى والثانية فهو بمجرد الشعور بالرغبة يبكى ضيقا ، لأن عدم تحقق الرغبة مباشرة معناه الحرمان منها ، فى حين أن طفلا فى الثالثـة من عمره مثلا يطلب أولا وينتظر دقائق تحقيق رغبته قبل أن يبكى ، فى حين أن الراشـد قد ينتظر عاما بل أعواما . وهكذا يرتبط نمو السلوك الأخلاقى وقدرتنا على ضبط أنفسنا بنمونا العقلى ( بنمو فكرة الزمن مثلا ووضوح فكرة التوقع والتأجيل ) .

يتقدم الطفل نحو الاعتدال بالتدريج ، وهذا التدرج يتمشى كما قلنا مع ازدياد معارفه ونمو قدرته العقلية ، فهو ان تدرج من المعـرفة عن

طريق اللمس الى المعـرفة عن طريق البصر هـدأ بمجرد أن يرى أمه قادمة ، فى حين أنه لم يكن يتـوقف عن البكاء جـوعا من قبـل الا ان وضع الثـدى فى فمـه ؛ وعنـد ما يكتسب المعـرفة عن طريق السـمع يتوقف عن البكاء أو يعرب عن فرحه بمجـرد سماعه صـوت أمه أو وقع خطواتها حتى قبل أن يقع بصره عليها ؛ فكأنه هنا يتذكر أنه نال فيما مضى ما طلبه بعد قليل ، ومن هنا يبدأ الطفل يتنبه الى بشائر الاشباع المستقبلة بعد أن كان لايتنبه لغير الاشباع المباشر ، هنا استرشاد بالماضى وتخيل أو توقع للمستقبل، وبتعبير آخر ادراك فكرة الزمن التى تعد حادثا هاما لا من حيث تأثيرها فى التطور العقلى بل وفى التطور الأخلاقى أيضا . ثم يزداد الانفعال هدوءا بنمو اللغة اذ تعتبر وسيلة جديدة متطورة للتعبير عن الانفعالات والتخفيف من حدتها ، لأنها تقلل من الشعور بالعجز الذى كان يشعر به الطفل قبل اكتسابها ، وكذلك بنمو بعض الوظائف كالمشى والأكل ، فهما بدورهما يقللان من الفرق الشـاسع بين الرغبة والقدرة ، ومن ثمة يقللان من الشعور بالعجز .

## النمو اللغوى

تبدأ اللغة — من حيث هى القدرة على التعبير للغير عن الانفعالات والأفـكار ، وفهم تعبـيرات الغير — قبـل نشأة الـكلام اللفظى بوقت طويل . فما الكلام غير امتداد للتعبير الانفعالى . والمعروف أن وظيفة الانفعال الأساسية أو الفطرية — بتعبير آخر — المحافظـة على الكائن العضوى ، وأنه لا يكون فى بادىء الأمر ذا وظيفة اجتماعية ، انما يكتسب السلوك الانفعالى صفة التعبير والمعنى عن طريق التعلم .

عند ما يولد الطفـل يبعث صرخته الأولى التى ليست لها قيمـة سيكولوجية معينة فهى لا تتصـل بألم أو ضيق أو أى انفعال معين ، ولكنها تنتج عن اندفاع الهواء الى الرئتين مع عملية الشهيق لأول مرة

فى حياة الوليد . وبعد ذلك يصبح الصراخ متصـلا بالحالة الانفعالية فيعبر عن الضيق أو الألم بوجه عام ويعبر عن الحاجات الطبيعية ويظل الصراخ تعبيرا عن انفعال عام طوال الشهور الأربعة أو الخمسةالأولى. والطفل لايعبر عن هذه الأمور بالصراخ فقط بل انه طوال العام الأول ان استثير يستطيع أن يصلب جسمه ، ويفرد ذراعيه ، ويقذف بالأشياء ويتشبث بالأشياء والأشخاص ، ويرفس .

وكلما زاد عمره اتسعت دائرة حركاته وتعددت فى التعبير عن مختلف الانفعالات الآخذة بدورها فى الازدياد والتنوع . وسرعان ما يكتشف الطفل أن هدره وغرغرته وابتسامته وبكاءه تحدث تأثيرات معينةفيمن يحيط به ، وتستثير سلوكا معينا من جانبهم حياله ، فيربط بين مختلف هذه التعبيرات وبين التأثيرات الناتجة عنها ثم يتعرف هذه التأثيرات . مثال ذلك أنه يصبح قادرا على أن يميز بين الصوت الغضوب والصوت الحزين والصوت المبتهج بعد أن ربط بين صوته هو فى هذه الحالات والتأثير الذى أحدثه فى المجتمع . وهنا يقال ان الانفعال اكتسب الى جانب وظيفته البيولوجية الأصلية وظيفة اجتماعية لغوية .

**الـكلام :**

وبظهور الكلام تزداد القيمة اللغوية للسلوك الانفعالى ، ذلك أن الطفل يستطيع حينئذ أن يطالب ويسب ، ويشكو ، ويتوعد ، ويقسم ، ويتحدث عن الآخرين ، ويفهم عنهم ، ويفهمهم أفكاره ، ويطلعهم على شعوره .

يتوقف نمو الكلام على نمو أجهزة النطق : الحلق والأسنان واللسان والأنف والحنجرة والحبال الصـوتية والجهاز التنفسى ، فجميع هذه الأعضاء شروط لازمة للنطق من حيث هو عملية فسيولوجية . وأى خلل فى احداها أو أى قصور فى تآزرها الوظيفى ينجم عنه حتما خلل فى وظيفة النطق . ولكن الكلام ، أخيرا وقبل كل شىء ، يتوقف على

الذكاء والقدرة على ادراك المعنى الكلى . فما الكلمة الا صوت دال على فكرة ، والفكرة تحتاج كى تدرك الى قدر معين من النمو العقلى . ولذلك كان الكلام وظيفة اختص بها الانسان من سائر أنواع الحيوان، لأنه الحيوان الوحيد الذى يدرك — فضلا عن المحسوس المفرد — المعنى المجرد الكلى [١] . ولهذه الصلة الوثيقة بين الكلام والقدرات العقلية ، كانت اللغة الكلامية مقياسا قيما للمستوى العقلى ، وكان أذكى الأطفال — فى الظروف الطبيعية — أسرعهم الى اكتساب التعبير الكلامى ، وكان التفوق اللغوى لدى التلاميذ مرتبطا ارتباطا موجبا عاليا بالذكاء الفطرى .

أما عن تطور الألفاظ من حيث هى أصوات فالمشاهد أن أول الأصوات اللفظية ظهورا هى أصوات الحروف المتحركة مثل الهمزة . وأول الحروف الساكنة ظهورا الشفهى منها مثل : — م — ب — پ ، وقد تسبقها فى الظهور الحروف الحلقية . وآخر الحروف ظهورا السائلة ، بل ان الكثير من الأطفال لا يستطيع نطق حرف كالراء قبل نهاية الطفولة كلها . على أن هذه الحروف لا تنشأ فجأة بل تنبعث من الأصوات الفطرية بالتدريج . ذلك أن الطفل فى السنة الأولى قد يستخدم فى غمار هذره كثيرا من الحروف المتحركة والساكنة التى تدخل فى تركيب الألفاظ .

فالهذر الذى يبدأ حوالى الشهر السادس عبارة عن احداث مقاطع لا معنى لها على نحو آلى ، مقاطع تختلف فى الصوت ، ولكن يتكرر المقطع عادة عدة مرات . ويسمع الطفل صوته بطبيعة الحال فيجد فى ذلك لذة ، فيكرر الصوت . فالهذر تمرين على النطق ، تمرين للسان والشفاه على وجه الخصوص . ويقال ان جميع الأصوات اللازمة لأية لغة من اللغات ينطقها الطفل فى هذه الفترة ، فتكون المادة الخام

---

(١) أساليب التفكير ، الفصل الاول تاليف عبد المنعم المليجى .

مهيأة لا ينقصها غير التشكيل . لايعنى هذا أن الطفل يستطيع أن ينطق كلمة بمجرد سماعه لها فلا بد لذلك من مران طويل .

عند ما يصبح النطق ممكنا ، تتبعه الرمزية ، أى خلع المعانى على اللفظ ، الأمر الذى يتحقق عن طريق التعلم . وما أن يكتسب اللفظ معنى حتى يصبح كلمة . ويكتسب المعنى على النحو التالى : تستعمل الأم اذ تشجع الطفل على الهذر والثرثرة كلمات مشيرة الى أشياء معينة. تقول « باب » مثلا وتشير اليه اذ تنطق باللفظ ، وبتكرار هذه العملية يربط الطفل بين اللفظ وبين مدلوله . حتى اذا رأى الباب نطق باللفظ دون أن يسمعه من أحد . هكذا يتم ميلاد المعنى ، وبذلك يستطيع الطفل تسمية الأشياء والمواقف . والاسم فى بادىء الأمر عام جدا . فاللبن مثلا يطلق على موقف التغذية كله ، ثم يتخصص المعنى المبهم ويتحدد بسماع الطفل لنفس اللفظ أكثر من سياق واحد مع الاشارة الى نفس الشىء .

وعند ما تبدأ مرحلة اكتساب المعانى يبدأ قاموس الطفل يتكون . ويحدث هذا النمو طفرة عند ما يفطن الطفل أن لكل شىء اسما ، فذلك اكتشاف يحدث فجأة فى حياة الطفل . وأسبق المفردات ظهورا الأسماء ، ثم تليها الأفعال ، وآخر المفردات ظهورا ما دل منها على صفات ثم ما يشير الى العلاقات ( حروف الجر ، أفعل التفضيل الخ ... ) .

ولكن للكلمات أحيانا فضلا عن المعنى دلالة انفعالية . لنفرض مثلا أن طفلا خرج يتنزه مع أمه فى الشهر الرابع عشر من عمره فتقدم منه كلب ليتمسح به ، فلو صاحت الأم فى هلع ، حدثت له نفس الاستجابة . ولذلك قد يرتبط لفظ الكلب فى ذهن الطفل لا بمعناه فحسب بل وبالخوف أيضا . ومثل هذا يقال على عدد لاحصر له من الكلمات تنطوى على قيم انفعالية يكتسبها الطفل من جراء نطق الآباء بها نطقا مشبعا بشعور معين . وأكثر هذه الكلمات

ما اتصل بالأحكام الأخلاقية التى يصدرها الآباء فى مختلف المواقف مثل كلمـة قبيح وجميل ، وحسن ورديء ، فغالبا ما ينطق بها الآباء مشبعة بانفعال واضح لا بد مخلف أثرا عميقا فى نفس الطفل يرتبط فى ذهنه بمعنى اللفظ وصورته .

ويحسن بعد ذلك العرض أن نضع ثبتا يبين نمو الكلام من حيث الكم والكيف .

**عند الميلاد :** الصرخة الأولى ( فعل منعكس آلى ) .

**من الميلاد حتى الشهر الرابع :** أصوات بدائية هى استجابة لمتاعب وحاجات جسمية صرفة وارتباطها بالمعنى غير ملحوظ .

**الشهر الرابع والخامس :** أصوات متمايزة تنتج عن نضج معين يطرأ على الأعصاب فى المراكز العليا ، والتوافق بينها وبين عضلات الفم والحنجرة والحلق .

**الشهر السادس :** بدء الحروف اللفظية .

« **الثـانى عشر :** ستة مفردات .

« **الخامس عشر :** عشرة مفردات .

« **الثـامن عشر :** من عشرين الى خمسين كلمة .

**فى نهاية السنة الثانية :** يكتشف الطفل أن للأشياء أسماء فيزداد تقدمه اللغوى ازديادا سريعا حتى يبلغ محصوله فى نهاية السنة الثالثة ثلاثمائة كلمة . وفى نهـاية السنة الثانية يبدأ فى استعمال الضمائر ومعنى هذا القدرة على التمييز بين الناس وبين نفسه كذات لها كيانها الخاص .

## النمو الاجتماعى

السلوك الاجتماعى — ان تحرينا الدقة — لا يطلق الا على التبادل الاجتماعى المنظم ، الأمر الذى لا نجده لدى الأطفال قبل سن الثامنة أو السابعة ، حين يظهر اهتمام الطفل بغيره من الأقران أو الكبار ، فى محيط الأسرة أو فى خارجها ، وحين يصبح فى مقدوره أن يشترك مع غيره فى نشاط موحد ، ويتبادل مع غيره المشاعر والكلام والأفعال ودية كانت هذه الأمور أو عدائيــة . وقد عبر « بياچيه » عن هذه الحقيقة بقوله : « ان الغريزة الاجتماعية لا تنشــأ ... فى أشــكالها الواضحة البينة قبل سن السابعة أو الثامنة » ، ومع ذلك فان بدايات السلوك الاجتماعى الحق توجد فى الطفولة الباكرة ، وبذوره الأولى تنبت فى محيط الأسرة ذاتها . فيمكن أن نعتبر علاقة الطفل بأمه منذ الشهور الأولى من عمره علاقة اجتماعية ، فهى تنطوى على تبــادل الشعور والسلوك ، على التأثير من جانب والاســتجابة من الجانب الآخر .

وأول وســيلة من وســائل الاتصال الاجتماعى لدى الطفل هى الانفعال . وقد قام واشــبورن بدراسة الابتســامة والضحك لدى الأطفال فى السنة الأولى من العمر فوجد أنهما يمران بأطوار محددة : من الشهر الثامن الى العشرين يستجيب الطفل لابتســامة غيره بأن يبتسم هو أيضا ، من الشهر العشرين الى الأربعين تسود الاستجابات السلبية ، وربما كان ذلك لأن الطفل يكون قد صار أكثر قدرة على تميز الغرباء من الأقرباء . ولكنه يعود الى الابتسام ثانية بعد الشهر الأربعين . أما الضحك فيظهر فى مرحلة متأخرة عن الابتسام ، وهو عند الطفل وثيق الاتصال بالانفعالات ، ويعتبر الابتســام من حيث هو استجابة اتصالية تكيفية علامة على بدء الاستجابة الاجتماعية . ويزداد الطفل قدرة على الاستجابة الاجتماعية بظهور وظيفة الكلام .

أول علاقة اجتماعية فى حياة الطفل هى علاقته بأمه ، ولكن الأم بادىء الأمر ليست بالنسبة اليه ذاتا مستقلة ، بل هى جزء منه . هى مصدر الغذاء والراحة والأمن ؛ وهى كذلك — عند ما تسحب الثدي من فمه أو تبتعد عنه — مصدر الحرمان والألم والخوف . هذه الانفعالات جميعا تتركز حول ذلك الجزء من العالم الخارجى الذى يميزه الطفل فيما بعد باسم الأم .

ولما كانت الأم هى المربى الأول : تنظم مواعيد الرضاعة ، تشبع رغبات الطفل مباشرة أو تؤجل اشباعها ، كانت هى التى تعطى لوجدان الطفل طابعه الخاص حتى اذا شرع يميز بين نفسه كذات مستقلة وبين العالم الخارجى كوجود منفصل عنه ، كان شخص أمه فى مقدمة موضوعات العالم الخارجى لأنها أكثرها ارتباطا برغباته وانفعالاته المختلفة . وعن طريق معرفة الطفل بأمه يصل الى معرفة العالم الخارجى مثال ذلك أن أول فكرة تتكون فى ذهن الطفل عن الأحجام والأبعاد المكانية يستقيها الطفل من فحصه لجسم أمه وعبثه بأجزائه المختلفة . وقد بينا أن أول فكرة عن الزمن تتكون عنده نتيجة الفترات التى تحددها الأم للفصل بين مواعيد الرضاعة .

عند ما يصبح الطفل قادرا على التنقل وحده فى المكان ، فيغادر حضن الأم ، ويعتمد على نفسه فى فحص الأشياء والوصول الى الأشخاص ، تكون الأم قد أصبحت شخصا مستقلا عنه ، شخصا هو محط آماله ومصدر تحقيق رغباته ومركز اهتمامه . ولذلك يعمل جاهدا للحصول على اهتمامها وانتباهها بعد أن كانت صلتها به صلة الاطعام والحماية . بل يعمل على أن يحتكر اهتمامها فى جشع وتسلط . وفى نفس الوقت تبدأ الأم تفرض عليه القيود التربوية من تعويد للنظافة وضبط للنفس . ويتوقف أسلوبه المقبل فى التعامل الاجتماعى على موقف الأم منه فى هذه الفترة من حيث هى التى تقدم له — بمعاملتها — أول نموذج للنظام أو القانون ، وأول أسلوب

للعقاب والثواب . وحيث ان الذى يضع القانون هو الذى يمنح الحب فان الطفل يشرع فى امتصاص أوامره ونواهيه .

ولكن الأب عامل جديد من عوامل العالم الخارجى ، يأتى دوره بعد دور الأم ، لأنه أقل ارتباطا منها بحاجات الرضيع الفسيولوجية المباشرة . هو بالنسبة للطفل فى الشهور الأولى جزء من البيئة العرضية المتغيرة ، وليس قطعة من ذاته كما هو حال الأم . ويبدأ الأب يلعب دورا حاسما فى حياة الطفل الاجتماعية عند ما يصبح هذا قادرا — بظهور وظيفة المشى والكلام — على تحقيق قدر من الاستقلال .

ان أى سلوك يصدر عن الطفل هو استجابة لتأثيرات العالم الخارجى فى غرائزه وانفعالاته ، وبعض هذه التأثيرات يصدر عن الأم والأب . ولذلك فان سلوك الطفل لا بد أن يصطبغ بالانفعالات التى يثيرها الوالدان فيه ، فهما يستثيران فيه الحب والأمن ، والبغض والخوف ، وهو يتمنى رضاهم ويخشى سطوتهم . هم اذن فى هذه الفترة جزء أساسى فى كيانه العقلى والانفعالى والاجتماعى على حد سواء .

جدول النمـو الطبيعى
( وضع استنادا لبحوث Bayley

| جوانب النمو | الشهر الأول | الشهر الثالث |
|---|---|---|
| النمو الحركى الكبير والتنقـل | يرفع الرأس من وقت إلى آخر . يدير الرأس لينظر | يرفع رأسه فى وضع ثابت ، يرفس بقدميه . |
| توافق الحركات الدقيقـة | يقبض على إصبع . | يلعب بيديه . يقبض على مكعب . |
| النمو الإدراكى | يستجيب للضوء الناصع . | تتبـع العين شـخصاً متحركا . |
| النطـق | صياح الجوع ، الخ . | بعض الأصوات . |
| السلوك التكيف ( الذى يستطيع تحقيق غرضه ) | | يتـكيف للرضاعة . يتعـرف على عاملات الرضـاعة . يستجيب لورقة توضع على الوجه . اليدان تستجيبان للمائدة. |
| السلوك الانفعـالى الاجتماعى | غضب ، خوف ، حنـان . | يمـكن أن نجد الغيرة . يوجـه انتبـاهه إلى الوجـوه . يتعرف على الأشخاص المألوفين . |

Agatha Bowley, Modern Child Psychology. PP. 108,109. (*)

فى شهور السنة الأولى *

( Gesell, Bühler, Shinn and

| الشهر السادس | الشهر التاسع | سنة |
|---|---|---|
| يجلس لو سند . يتقلب على الظهر والبطن . يلطم الماء فى الحمام بيديه ورجليه . | يزحف . يتقلب . يخطو لو أمسكناه . | يقف . يمشى بمساعدتنا . يصعد ويهبط الدرج . |
| يوائم بين ما يبصره وما يلمسه . يستطيع أن يقبض على حلقة متدلية . | يمسك بدقة أكثر . يستخدم يدا واحدة . يستطيع أن يمسك حجرين . يحاول أن يسقط حجرا فى ثقب بلوحة ما . | يستطيع الإمساك بالكوب كى يشرب منه . يستخدم الإبهام مع إصبع آخر فى القبض . يستطيع أن يبنى قلعة من حجرين . |
| يستدير برأسه عند سماع الجرس . | يصل مباشرة إلى ملعقة وعصا . | يستطيع أن يضع دائرة فى تجويف بلوحة ما . يفضل الأشكال الملونة على غير الملونة . |
| يكثر من الهذر والمناغاة . ينطق مقاطع . يستجيب للموسيقى . | يمكنه تمييز معظم الأصوات الساكنة والمتحركة . | يستطيع أن ينطق بكلمتين أو ثلاث . يقلد الأصوات . يخرج أصواتا مع الموسيقى . يتكيف للكلمات . |
| يستطيع الخبط بالملعقة واستخدامها فى كوب وطبق . يعبر عن الامتنان . يرفع كوبا مقلوبا بحثا عن حجر . | يقلد الأفعال . يخبط المائدة . يبحث عن ملعقة سقطت . يضع البزازة فى فمه . | يستطيع التقاط حجر بعد أن يجده تحت كوب . يستخدم عصا للحصول على شىء متدل . يكشف حجرا ملفوفا فى ورقة . يدق جرسا تقليدا لغيره . |
| يميز الغرباء . يبدى عداء نحوهم . يمرح إن داعبه أحد . | يستجيب لصور المرآة . يلوح يده بتحية الوداع . يلعب استغماية . يستمتع برفقة غيره . | شديد الاعتماد على الأم . يحيي الزوار . يأتمر للأوامر . يساعد فى عملية إلباسه . مص الاصابع أمر شائع . |



# الفصل الخامس

# أزمة الحضانة

## مقـدمة

يختص هذا الفصل بتطور الحياة النفسية منذ بداية السنة الثالثة من العمر حتى نهاية الخامسة ، أى الفترة التى تقابل مرحلة الحضانة (Nursery years) فى ميدان التعـليم . وأود قبـل الخوض فى الموضوع أن أنبه الى حقائق ثلاث لا غنى عنها لفهم طبيعـة النمو النفسى .

الحقيقة الأولى : أن التقسيم الزمنى للنموالنفسى اجراء اصطلاحى أو اعتبارى صرف ، نلجأ اليه كوسيلة للفهم فحسب . أما واقع الحياة النفسية ، فلا يخضع للتقسيم الزمنى ، هو وحدة متصلة تختلف عن وحدة المكان فى استحالة تقسيمه الى نقط كل منها خارجى بالنسبة للنقط الأخرى ، كل مسافة مكانية تقبل القسمة الى عدد من النقط المتجاورة ، فى حين أن الحياة النفسـية لا تقبل التجزئة الى لحظات نفسية متجاورة أو متتابعة . فنحن اذ نجزىء النموالنفسى الى مراحل نضع لها بدايات ونهايات زمنية ، لا نصـور الواقع ولكن نحاول تقريبه للأذهان ، على اعتبـار أن كل مرحلة من مراحل النمو تقابل فترة زمنية منفترات العمر علىوجه التقريب ، وتغلب عليها خصائص وصفات معينة تميزها عن غيرها من المراحل ، برغم ما بين المراحل من تداخل ، وبرغم استمرار بعض صفات أية مرحلة فى المراحل التالية .

والحقيقة الثانية : أن الصفات التى ننسبها لمرحلة ما ، صفات عامة تنصب على المتوسط العام لأطفـال سن معينة ، ولا يعنى ذلك أنهم جميعا من نمط واحد ، فكل طفل عادى برغم اشتراكه مع غيره من الأطفال من نفس السن فى الصفات العـامة لمرحلته من النمو ، فهو حالة فريدة من حيث خلقه وشخصيته وأسلوبه فى التفكير ونهجه فى التعامل الاجتماعى . أى أن دراستنا للخصائص المشتـركة لأطفال

مرحلة معينة ، لا تعفينا — ان أردنا فهم نفسية طفل بالذات — من دراسة حياته الخاصة ، فليست كل دراسة عامة غير تمهيد لا بد منه للدراسات الفردية ، وليست كل شيء على الاطلاق . فان كانت الحياة النفسية للأفراد تتصف بالخضوع لقوانين عامة ، فهى تتصف كذلك بعموم الفروق الفردية بين هؤلاء الأفراد .

الحقيقة الثالثة : أن حياة الطفل النفسية فى أية لحظة ، حياة شاملة لا تميز فيها بين لون انفعالى وآخر اجتماعى أو ذهنى ؛ وانما الألوان جميعا — وان غلب أحدها على السياق النفسى العام — مزيج ديناميكى ( متفاعل العناصر متغيرها ) . ونكرر القول اننا نلجأ الى هذا التمييز التجريدى ( الشكلى ) بحكم قصور اللغة الانسانية التى تفرض علينا أن نضع مصطلحات لفظية جامدة ثابتة منفصلة ، للدلالة على حالات نفسية سيالة متغيرة ممتزجة .

ان استقرت هذه الحقائق الثلاث فى أذهاننا اذ نعرض للحياة النفسية ، وان دأبنا على النفاذ بخيالنا الى ما وراء ستار التقسيمات والتحديدات الاعتبارية ، وان اعتدنا تغذية القواعد العامة بالأمثلة الفردية والحالات الخاصة ؛ استطعنا أن نتمثل بالأذهان صورة هى أقرب ما يكون للواقع النفسى ، وشتان البون بينه وبين الواقع الذهنى ( المنطقى ) .

* * *

والآن ، لنبدأ بتطبيق هذه المبادىء على دراستنا لهذه المرحلة . ولنتساءل اذن : لم جعلنا نهاية السنة الثانية من العمر بداية مرحلة متميزة من مراحل النمو ؟

والجواب على ذلك ( أولا ) أن الطفل لايكاد يدخل فى عامه الثالث حتى تكون قد اكتملت لديه قدرات جديدة ، جسمية كالمشى والفطام ، وعقلية كالكلام والادراك الحسى ؛ هذه وغيرها بمثابة

امكانيات يراها الطفل حقيقة بالاستغلال ، ووسائل تكسبه قوة لم يعهدها من قبل . فيبعث ذلك فيه نشـاطا حركيا وعقليا : يتطلع الى استغلال قواه الجسمية الجديدة ، والى الكشف والبحث فى محيطه ، والى الاسـتقلال عن أمه فى الحركة ، والى التسـاؤل والثرثرة ، ويسبب ذلك تطورات انفعالية شاملة .

( ثانيا ) أنها السنة التى يبدأ فيها أول صراع نفسى فى حياة الطفل ، وينتقل فيها النمو الانفعالى من البساطة الى التعقيـد والتناقض حتى ليحق لنا أن نسمى هذه الفترة « أزمة الحضانة » كما سنسمى المراهقة فيما بعد « أزمة المراهقة » . وقد عبرت « أجاتاباولى » [1] عن صعوبة هذه المرحلة بقولها :

« ان هذه الفترة تروقنا دراستها ، ولكنها ليست بالنسبة الى الطفل بفترة هينة أو هنية . فهو يكتسب فيها كثيرا من الأمور ، ولكنه يذرف من أجل ذلك كثيرا من الدموع » .

## النمو الحركى

من أبين نواحى النمو ، ازدياد قدرة الطفل على التحكم فى أطرافه وضبط عضلاته ازديادا تدريجيا . بينما الطفل فى خلال السنة الثانية من عمره لا يمشى الا دبيبا ، ولا تكاد قدماه تحملانه فى رسوخ ، اذا به فى نهايتها يزداد فى مشيته رسوخا ، حتى ليستطيع فى مطلع السنة الثالثة أن يمشى ويجرى فى ثقة ويسر . ومن ذلك الحين يحاول جاهدا أن يستغل هذه القـدرة الناشئة فى تأدية حركات رياضية مسـتحدثة : فيتسلق ، ويقفز ، ويحجل ، ويحاول التمـرن على حركات التوازن . ويقضى الطفل جل وقته فى التمرن على اجادة هذه الحركات ، وان لم تزوده بالأدوات اللازمة فعلى أثاث المنزل العفـاء . ولذلك لم يكن

(١) Agatha H. Bowley, Modern Child Psychology, P. 64

مناص — كى نعينه على اكتساب هذه المهارات — من توفير الأدوات المختلفة ، وأنسبها الأجهزة ذات العجل، كالدراجة ذات الثلاث عجلات، والأطواق ، وعربة اليد ذات العجلة الواحدة اذ أن قيادتها تتطلب مرانا على التوافق الحركى وحفظ التوازن . وان نشاطا هذا شأنه لا تقتصر قيمته على ما يوفره من لذة وسعادة ، فهو خير عون لاستمرار النمو الجسمي والتقدم الادراكى ، فضلا عما يشيعه فى نفس الطفل من الثقة التى تعتبر شرطا ضروريا للصحة النفسية وسلامة النمو الانفعالى .

وطبيعى أن يمنع الطفل من مزاولة هذا النشاط عوائق كضعف جسمانى عام ، أو حياء زائد يقضى على روح الاقدام . والطفل العصابى ( المريض نفسيا Neurotic ) يهاب التجريب عادة ، ويعرض عن المساهمة فى الألعاب العنيفة . ومن أفيد الأمور لنمو الطفل فى هذه المرحلة تأدية الحركات الموسيقية الخفيفة ، فالنشاط التوقيعى (Rythmic) بوجه عام قمين بزيادة قدرة الطفل على التحكم فى نشاطه العضلى ، فضلا عن اكسابه رشاقة وخفة فى الحركة . وان الطفل فى الرابعة من عمره ليجد متعة كبرى فى أى نشاط يجمع بين تأدية الألحان الموسيقية والحركات التوقيعية .

أما الحركات الدقيقة فتتطلب سيطرة على العضلات التفصيلية ، الأمر الذى يتحقق فيما بعد . فالطفل قبل سن المدرسة ، يحتاج لسبورة وطباشير وصحائف ورق كبيرة الحجم وفرش تلوين ضخمة ، كما أنه يحتاج للحركة على نطاق واسع حتى ينضج لديه التوافق بين وظيفة الابصار وحركات الأصابع ، وحتى يصبح بمقدوره أن يتحكم فى العضلات التفصيلية فضلا عن الكبيرة . والى ذلك الحين لا ينبغى أن نفرض على الطفل تعلم الكتابة ، ويصح البدء فى تعليمه اياها بعد أن يبلغ سن الخامسة على أن نزوده بالمطبوعات ذات الحروف الكبيرة ، وصحاف الورق المتسعة .

يميل الطفل فى هذه الفترة الى كل صنوف النشاط اليدوى : كلضم

الخرز، والنسيج على نطاق واسع غير دقيق ، وتركيب العرائس ، والعبث بمختلف المواد من طين الى صلصال الى ورق . ويتعلم فى هذه السن ( فى البيت أو فى مدرسة الحضانة ) أن يعلق سترته بنفسه على المشجب ، ويلبس حذاءه ، ويغسل كوبه الخاص ، ويقطع الورق ، ويصنع أشكالا مختلفة من الطين والصلصال ، ويقلد رسم دائرة ، ويحاول رسم رجل رسما تخطيطيا ساذجا . والملاحظ أن الطفل فى تعلمه هذه الأعمال المختلفة يسهل عليه فى بادىء الأمر الاتجاه العكسى : فهو يخلع سترته ويلقى بها الى الأرض قبل أن يتعلم لبسها ، وينتزعها من المشجب قبل أن يحاول تعليقها عليه ، ويحل رباط حذائه قبل أن يتعلم ربطه، ويفرط حبات عقد الخرز قبل أن يتعلم نظمها ، ويهدم الأشياء أو يحطمها قبل أن يستطيع بناءها أو تركيبها .

يميل الطفل الى مزاولة تلك الأعمال البسيطة بنفسه ، وشد ما يضيق ذرعا بتدخل الكبار لمساعدته ، أو لتحويله عنها الى أمور أخرى كتناول الطعام أو الذهاب الى الفراش أو محادثة الضيوف . وقد أسلفنا أن الطفل يجد فيها لذة كبرى لأنها تمرين عضلى ، واستخدام الحواس لا يقل متعة — خاصة لدى الأطفال — عن استخدام العضلات ، وذلك ما سنفصل القول فيه عند الكلام عن النمو العقلى .

وفيما يلى جدول يشتمل على مستويات المهارة اليدوية ( مهارات اليدين والذراعين ) بالنسبة للأعمار المختلفة . ونستطيع استخدام هذه المستويات فى معرفة مقدار تقدم أو تخلف طفل معين بالنسبة لغيره من الأطفال فى نفس العمر ، أى فى معرفة « عمره الحركى » اذا صح هذا التعبير[١] .

---

١ — هذا الجدول مأخوذ عن Hurlock (1942) ص — ١٢٧ ، وقد نقلته بدورها عن المرجع الآتى : Wellman, B. Motor achievent of preschool children. Childhood Educ., 1937, 13, 311–316.

## مستويات المهارة اليدوية

| نوع النشاط | العمر الحركى ، بالاشهر |
|---|---|
| **قذف كرة ( قطرها ٢/١ ٩ بوصة )** | |
| مسافة ٤ الى ٥ قدم | ٣٠ |
| مسافة ٨ الى ٩ قدم | ٤٤ |
| مسافة ١٢ الى ١٣ قدم | ٥٧ |
| **قذف كرة ( قطرها ٤/١ ١٦ بوصة )** | |
| مسافة ٤ الى ٥ قدم | ٣٠ |
| مسافة ٨ الى ٩ قدم | ٥٣ |
| مسافة ١٢ الى ١٣ قدم | أكثر من ٧٢ |
| **لقف كرة ( قطرها ٢/١ ٩ بوصة )** | |
| الذراعان مفرودان ، ينجح فى محاولتين أو ثلاثة | ٣٧ |
| الكوعان فى الجنب ، فشل أو نجاح فى محاولة واحدة | ٥٥ |
| **لقف كرة ( قطرها ٤/١ ١٦ بوصة )** | |
| الذراعان مفرودان ، ينجح فى محاولتين أو ثلاثة | ٣٤ |
| الكوعان فى الجنب ، فشل أو نجاح فى محاولة واحدة | ٥١ |

## النمو العقلى

يكتسب الطفل معلوماته عن العالم الخارجى عن طريق حواسه ، وكثيرا ما يستخدم الحواس فى ذاتها دون غرض آخر . وأكثر الحواس قيمة فى كسب المعرفة عند الانسان ، الابصار والسمع وما نسميه عادة اللمس ( وهو أساسا حس عضلى ) وعلى ذلك يجب أن تتفادى قدر الطاقة التضييق على الطفل فيما يتعلق برغبته الدائمة لتأمل الأشياء ،

وتناولها بيده ، وعبثـه فيها بأصابعه ، وتقطيعها أو كسرها . ذلك أن اللذة التى يستمدها الطفل من حواسه تفوق بكثير اللذة التى يجدها الكبار فى استخدام تلك الحواس . فالطفل الصغير أكثر ولعا من الرجل ومن الطفل الكبير بشم الأشياء وتذوقها ، ويمكنه عادة ــ كما أثبتت السيدة مونتسورى ــ أن يكتسب عن طريق اللمس ادراكا حسيا للأشكال والمركبات لا يتيسر له اكتسابه عن طريق الابصار . فاللمس اذن لدى الطفل ليس أقل من الابصار أهمية فى عملية الادراك الحسى ، أى معرفة العالم الخارجى [١] .

**الادراك البصرى :**

تزداد بالتدريج دقة ادراك الحجم والشكل واللون والمساحة ، ويزداد تبعا لذلك ولع الطفل بمزاولة مهاراته الادراكية ( الحسية ) الجديدة : مزج الألوان ، وتكوين مختلف الأشكال ، وتركيب مختلف الأحجام ، مستعينا فى ذلك بأجهزة بسيطة كالمنشار والمطرقة . ولا يستطيع الطفل قبل سن الخامسة تسمية الألوان تسمية صحيحة ، ولكن بمقدوره قبل هذه السن أن يمزج بين الألوان ويميز بينها .

**ادراك الزمن :**

تكون فكرة الزمن فى هذه الفترة فكرة ضعيفة ، فليست خبرة الطفل فى هذه السن الباكرة من الثراء بحيث تمكنه من أن يقدر الزمن تقديرا صحيحا . فأكثر حياته فى الحاضر : رغبات تسعى الى الاشباع العاجل ، أمور فى العالم الخارجى تستحوذ على اهتمامه وتدعوه الى فحصها والعبث بها ، اهتمامات خارجية متشعبة . أما الماضى والمستقبل فاهتمامه بهما عابر ضئيل . فاذا قلت للطفل « سأعود اليك حالا » وتركته وحده شعر بالزمن القصير الذى غبت فيه عنه كما لو كان ساعات طوالا ؛

---

(١) Board of Education, Report on infant and nursery schools.

واذا ألح عليك أن تصطحبه معك الى حديقة الحيوان وطمأنته بقولك « سنذهب يوما ما » ، فلن يجد فى هذا الوعد رضى أو طمأنينة ، وكان قولك هذا عنده أقرب الى الرفض منه الى الموافقة على رغبته ؛ وقولك له « سأحضر لك ما تريد غدا » لن يخلف فى نفسه غير الاستياء والشعور بالخيبة ؛ وان كان جائعا ملحا فى طلب الطعام ، وأردت تهدئة روعه بقولك « سيحضر الطعام بعد دقائق » فلن يجدى ذلك شيئا اذ سوف تراه كأن لم يفهم المقصود من عبارة « بعد دقائق » ذلك أن ما يفهمه فهما جيدا ، هو الرغبة المستعرة فى نفسه وكونها أشبعت أو لم تشبع بمجرد الشعور بها أو بعد ذلك بوقت محدود .

ليس معنى ذلك أن الطفل فى هذه السن عاجز عن أى ادراك زمنى ، ولكنه يعنى أن ادراكه لا يتعدى مدى زمنيا محدودا ؛ ويتزايد تمثله لفكرة الزمن بتزايد خبراته ونموه العقلى . ومن الخطأ أن نغرق الطفل بوعود بعيدة التحقيق مثل حضور حفلة بعد أشهر ، أو زيارة شخص عزيز عليه بعد أسابيع ، ففى ذلك ايلام للطفل كايلام الرفض . ويحسن أن نؤجل اعلان الخبر الى ما قبل موعد تحققه بأيام قلائل .

**التخيل والتفكير :**

قد يتبادر الى بعض الأذهان ، أن الحياة النفسية فى الطفولة لا تتعدى النشاط الحركى الحسى ؛ والواقع أن الطفل منذ البدء لا يتحرك ويدرك فحسب بل يشعر أيضا باللذة والألم أثناء أفعاله أو فى أعقابها ، ويشعر بما يعترض سبيله من مشكلات ، ويحاول حل هذه المشكلات على قدر ما له من ذكاء ومن قدرة على التفكير فى المستوى الحسى . والى أن يكتسب الطفل من اللغة ما يكفل له القدرة على التفكير فى المستوى المجرد المعنوى ( Conceptual ) ، تكون عملياته النفسية منحصرة أساسا فى الانفعالات والأخيلة ،

ويبقى تفكيره حتى سن الخامسة أو السادسة أقرب الى التخيل منه الى التفكير المنطقى .

فالتخيل يشغل حيزا كبيرا فى النشـاط العقلى للأطفال ، وتكون الصـور الذهنية التى تتتابع فى عملية التخيل على درجـة كبيرة من الوضوح ان هى قورنت بالصور الذهنية فى حياة الراشدين . وهذا ما يجعل التميز بين الوهم والواقع أمرا صعبا على طفل فى الثالثة أو الرابعة : فقد يقص مشـاهد أحلامه كما لو كانت حوادث وقعت له بالفعل ؛ وقد يستغرق فى أحلام اليقظة ، ذلك العالم الرحب الفسيح الذى تتحقق فيه كل رغبات الطفل حيث يعز تحقيقها فى عالم الواقع ، ويعود الينا من هذه العوالم النائية ليحكى كيف قتل ذئبا مفترسا ، وكيف حمل بندقيته ومضى يقضى بها على اللصوص الذين هاجموه ، وغير ذلك من مغامرات هى تعبير خيالى عن رغبات ودوافع كامنة فى نفسه . وهذا يبين لنا أن جزءا كبيرا من أكاذيب الطفل فى هذه الفترة ليست أكاذيب بالمعنى المفهوم ، أى ليست تشويها مقصودا للحقيقة الواقعة . بل هى تخيلات وأحلام يقظة Phantasies يراها الطفل فى كثير من الأحيان حقائق واقعة . ويبين لنا فضلا عن ذلك لماذا كان اللعب الايهامى Make believe play غالبا على نشاط الطفل ، ذلك النشاط الذى يصبح تعبيرا عن طاقة حيوية جسمية وعقلية فى آن واحد .

وثم ظاهرة عقلية يندر وجودها الا فى حياة الأطفال الصغار ، تلك هى ظاهرة الصور المثلية Eidetic images . اذ بوسـع الطفل أحيانا أن يتمثل صورا هى من الوضوح بحيث لا تختلف عن صورة المدرك الحسي ، فيؤكد مثلا أنه يرى رجـلا ما فى حين أنه يتخيـل فحسب ؛ وهذه الصور المثلية تقابل هلوسات الحمى وبعض حالات الجنون عند الكبار .

هذا الى أن التخيلات وأحلام اليقظة فى حيـاة الطفل مشحونة

بالانفعال ، ولذلك توصف بأنها Affective phantasies ، أى أنها وان كانت تخدم التفكير فى حله للمشكلات ، الا أنها أكثر خدمة للدوافع والرغبات التى تتجه أساسا الى اللذة . وهذا هو السر فى أن التخيل — فى هذه الفترة — تخيل جامح ، غير مقيد بقيود الواقع ، غير خاضع لقوانين المنطق . والمعروف أن التخيل ليس تصورا للواقع كما هو ، فذلك شأن الادراك الحسى Perception [1] ، ولكنه تصور لما يمكنه أن يكون أو لما سوف يكون ، تصور يستمد عناصره من المدركات Percepts السالفة . أى أن الانسان فى عملية التخيل يستعين بالذاكرة ، فهى تزوده بالصور الذهنية لأشياء واقعية ، ولكنه يركب منها مركبات لا وجود لها فى الواقع . مثال ذلك : القصة التى يؤلفها الأديب ، أو اللوحة التى يرسمها الفنان المبدع ، أو اللحن الذى يضعه الموسيقى ، أو الجهاز الذى يبتكره المخترع ، ليس الخيال فى أى من هذه الأمور ناقلا للواقع ، ولكنه يستغل عناصر الواقع فى ابداع شىء لا يوجد على هذا النحو .

كذلك حال الطفل : يتخيل نفسه ممتطيا جوادا ، أو راكبا طائرة يقودها فى مهارة ، ويجوس بها الأماكن التى يتوق الى زيارتها وقد حمل معه كل لذيذ من الطعام ، وكل ممتع من أدوات اللعب . فهو يخلق لنفسه عالما وهميا تتحقق فيه جميع رغباته التى لا سبيل الى تحقيقها فى عالم الواقع ، ولكن عناصر ذلك العالم الوهمى ( الطائرة ، الجواد ، الأماكن ، الطعام ، اللعب ) مستمدة من مدركاته الحسية .

التخيل اذن يستند الى التذكر . ولكن بين العمليتين فرق جوهرى : فالتذكر استعادة صور أمور وقعت فى زمان معين ومكان محدود ، أى أن التذكر مقيد بقيود الواقع . أما التخيل فهو وان استمد مادته من بين

---

(١) راجع فصل « التفكير بين الانسان والحيوان » من كتاب « أساليب التفكير » تأليف عبد المنعم المليجى .

عناصر الواقع الا أنه متحرر من قيود ذلك الواقع ، وقد يختص على العكس من التذكر بالمستقبل ، اذ هو تصور لما قد يحدث أو تنبؤ بما سوف يحدث . من أمثلة ذلك ما تنطوى عليه آمالنا من تخيل لمواقف مستقبلة ، وما يتضمنه استعدادنا لمجابهة أحداث المستقبل من تخيل لتلك الأحداث ، وما تزخر به مخاوفنا من أمور قد تحل بنا ، ورغبتنا فى أشياء بعيدة المنال من تخيلات كلها تصور للممكن أو المستقبل دون تقيد بماض أو حاضر أو مكان معين . وكذلك حالنا نحن الكبار فى عملية التفكير ، أى فى محاولة حل مشكلة ما : نستعرض بخيالنا مختلف الاحتمالات ، واذ ننتقل من خطوة الى أخرى فى الاستنتاج تتمثل بأذهاننا الخطوة التالية ، وفى كل خطوة من الخطوات تتخيل الهدف النهائى .

وهكذا تتبين الصلة الوثيقة بين التذكر والتخيل والتفكير . فكل عملية تفكير من حيث هى بحث عن حل غير موجود فى الواقع حاليا ، تحتاج الى قدرة على النظر الى المستقبل ( أى الى التخيل ) ، وهذه القدرة تكون أكثر وضوحا ودقة كلما كانت ذاكرة المرء أكثر غنى وتنوعا . هذه القدرة على النظر الى المستقبل ضعيفة لدى الطفل الصغير ، فهو لا يعمل فى الغالب الا بوحى الموقف الحاضر ، وليست ذاكرته ( خبرته ) من الثراء بحيث تغذى قدرته على تخيل المستقبل ، وعلى الاستفادة من خبراته الماضية فى التكيف للواقع الراهن والتهيؤ للمواقف المستقبلة . وذلك هو السر فى أن تفكير الطفل يكون فى هذه الفترة تفكيرا محدودا ، ان هو قورن بتفكيرنا نحن الراشدين . ان خياله جامح لا ينعكس على المستقبل لشدة ارتباطه بالرغبات والدوافع الراهنة ، لا يتقيد بغير مبدا واحد هو السعى الى اللذة وتجنب الألم ؛ فى حين أننا نتحكم فى خيالنا — ان أردنا — فنستغله فى التكيف للواقع الراهن والتهيؤ لمواقف المستقبل ، أى نسخره فى خدمة التفكير ( فى ايجاد الحلول لمشاكلنا العملية ، فى العلم ، فى التكهن بأحداث المستقبل وإعداد

العدة لها ) ونحن فى ذلك نستعين بذاكرتنا التى تمتاز عن ذاكرة الطفل بثروتها من خبرات الماضى . أى أننا أكثر من الطفل قدرة على التكيف لأننا أكثر منه قدرة على التفكير ؛ ونحن أكثر منه قدرة على التفكير لأننا أكثر منه تملكا لماضينا وتمثلا لمستقبلنا ؛ ونحن نفوقه كذلك فى القدرة على التوفيق بين قيود الواقع وبين رغباتنا .

على أننا فى الفنون المختلفة ، نحرر الخيال — الى حين — من قيود الواقع ، ولكن لا يمكن لخيالنا مع ذلك أن يصل الى درجة التحرر التى يمتاز بها خيال الطفل ، فضلا عن أننا — باستثناء الحالات الشاذة — لا نفقد الصلة بالواقع عند ما نتخيل ، ويسهل علينا أن نميز بين أحلام اليقظة وبين الواقع . أما الطفل فمن العسير عليه فى سن الرابعة مثلا ، أن يميز بين الخيال والواقع ، وكثيرا ما يكون بيننا بجسمه فى حين أنه بخياله فى عالم آخر من خلقه هو . وقد يستغرق فى أحلامه هذه جزءا كبيرا من حياته . ويكسبها قدرا من الواقعية باستغلاله الأدوات التى تقع فى يده : فهذه البوصة حصان رائع ، وهذا الخيط لجام متين ؛ والكراسى المصفوفة عربات قطار ينقله من بلدة الى أخرى ، وهو سائق وأخوه التالى عامل التذاكر ، واخوته الآخرون ركاب القطار ؛ وقد تقوم فيما بينهم منازعات بسبب منصب من هذه المناصب الوهمية لا تقل فى حدتها عن المنازعات على منصب حقيقى .

هذا التخيل الحر وان كان قليل الجدوى للتفكير المنطقى ، الا أنه أمر حيوى لحياة الطفل فى هذه الفترة . هو بمثابة صمام الأمن لصحته النفسية . ففى أحلام اليقظة ارضاء وهمى لحاجات نفسية لم تحظ بالارضاء فى عالم الواقع ، وتحقيق لرغبات متطرفة لا يمكن تحقيقها فى هذا العالم ، وتعبير عن رغبات عدوانية مكبوتة ، وتلطيف لمشاعر النقص والاثم ، وتخفيف من حدة المخاوف التى تزخر بها حياة الأطفال فى هذه الفترة . وعلى الجملة كان فى أحلام اليقظة تحرر مؤقت من قيود الواقع الخارجى ومن متاعب الواقع النفسى فى آن واحد ، ومن ثمة

تخفيف من حـــدة التوتر النفسى . وهذا يبين لنا أهمية أحلام اليقظة كوسيلة لتشخيص الاضطرابات النفسية عند الأطفال وللتخفيف من حدتها فى آن واحد .

والآن ، نعود الى التفكير فنقول انه يكاد يكون عمليا صرفا ، أى وسيلة لخدمة أغراض الطفل وتحقيق رغبــاته ؛ ويكون فى المستوى الحسى ، أى يعتمد على الصور الحسية أكثر من اعتماده على المعــانى المجردة . وبتقدم نمو الطفل انفعاليا واجتماعيا لايقتصر فى تفكيره على الاهتمام بمشاكله الخاصة ، وانما يزيد اهتمامه بالعالم الخارجى . وهنا يمكن للنمو العقلى أن تزداد سرعته ، حتى اذا بلغ الطفل سن الخامسة ظهرت عليه بوادر التفكير المنطقى والاستدلال المجرد ، ويقل ارتباط التفكير بالحس تدريجيا . ولكن الطفل يتعلم فى هذه السن عن طريق العمل ، فمنطق العمل عنـــده غالب على منطق الفكر . تروقه الحيـــل الميكانيكية ، والألغاز اليدوية ، ويجد لذة كبرى فى فحص الأشياء حلا وتركيبا ؛ وتعلمه عن هذا الطريق أجدى من تعلمه عن طريق التلقين والشرح اذ أن القدرة على التعلم النظـرى تتطلب قدرا من التفكير المجرد لا يتيسر للطفل فى هذه المرحلة من النمو .

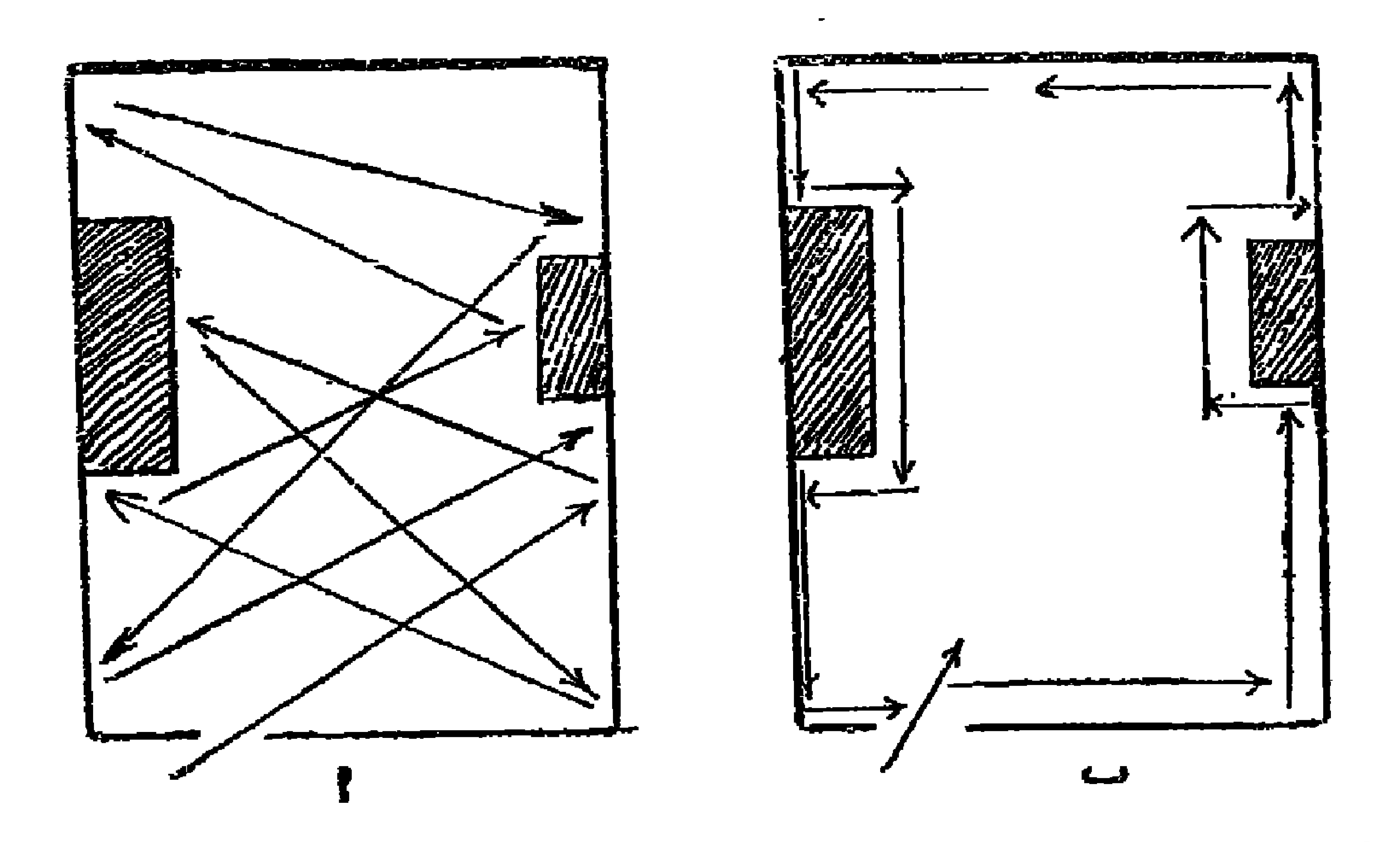
يصاحب نمو هـــذا الاهتمام بالعالم الخارجى عن طريق العمل ، نمو الاهتمام به عن طريق الاستفسار ، اذ ينهال علينا الطفل بالأسئلة عن شتى نواحى الحياة ويدعم هذا الاهتمام نموه اللغوى الذى يدل بالاضافة الى الأمور السالفة على يقظة عقلية تهيىء الطفل فى نهاية هذه المرحلة الى الانخــراط فى ســلك التعــليم ( فى المدارس الابتــدائية ) ولكن من الخطأ الجسيم أن تتعجل النمو الطبيعى ، فنبــادر بمجرد أن نلمح بوادر هذه اليقظة ، الى تعليم الطفل الأمور المجردة . انما عليناأن نساير النمو الطبيعى ، وعند ما يحين الحين سيعرب الطفل بنفسه عن استعداده للدراسة . وحتى يأتى ذلك الوقت ، يجب أن نوفر له فرص

التجريب والاكتشاف واستغلال خياله وتفكيره فى المجال العملى على وجه الخصوص . وقد فطن علماء النفس الى غلبة التفكير العملى فى هذه الفترة فصمموا اختبارات عملية لقياس ذكاء الأطفال فى هذه الفترة، اختبارات لا تتطلب من الطفل غير أن يدرك ويعمل بيديه حتى يصل الى حل المشكلة .

وان وضعنا للطفل مشكلة ما ، فأكثر تفكيره فى حلها يعتمد — فى هذه السن — على المحاولات الفعلية : يجرب فيخطىء فيعيد التجربة فيجرب عملا آخر حتى يهتدى الى الحل . هذه الطريقة فى التفكير العملى تعرف بطريقة المحاولة والخطأ Trial and error . ولا تخلو هذه الطريقة من قدر من الفهم Insight ، ولكن الفهم فى تفكير الكبار العملى أكبر منه لدى الطفل . فالشخص الناضج لا يندفع الى حركات عشوائية ، بل ينظر الى المسألة ويتأمل ما قد يكون هنالك من وسائل توصل الى الحل ، أى أنه قبل العمل يرسم خطة ذهنية . والأطفال الأذكياء يتفوقون على الأغبياء بسبب مالديهم من قدرة أكبر على تخيل الحل قبل التصرف التجريبى .

وقد صمم الأستاذ « أندريه راى » فى دراسته لذكاء الأطفال العملى تجربة تبين هذه الصفة السالفة الذكر ، والفرق بين تفكير الطفل وتفكير الراشد المكتمل . وقد أجرى نفس التجربة على أطفال تتراوح أعمارهم بين سن الثالثة والرابعة والنصف ، وعلى راشدين . يأتى المختبر بالشخص المفحوص الى حجرة بها بعض الأثاث والصناديق المبعثرة ، ويذكر له أنه خبأ فى مكان ما بالحجرة قطعة من الحلوى عليه أن يبحث عنها حتى يجدها ، ولا يضع المختبر هذه القطعة فى الحقيقة حتى يتاح له أن يلاحظ أطول فترة ممكنة سلوك الطفل فى بحثه عن القطعة المزعومة ، اذ لو وضعت فعلا قطعة الحلوى ربما عثر عليها الطفل عن طريق الصدفة فلا تكون ثمة فرصة كافية لملاحظة سلوكه . وبعد ملاحظة

سلوك الطفل وسلوك الراشد رسم رسماً تخطيطياً يبين خط سير الطفل، وآخر يبين خط سير الراشد كما هو مبين فى الشكل التالى ¹ .




الرسم ( ا ) يبين خط سير الطفل فى التجربة ، والرسم ( ب ) يبين خط سير الراشد . وبمقارنة الرسمين يتبين الى أى حد يخضع سلوك الطفل فى موقف ما لمبدأ الصدفة أو ما سميناه المحاولة والخطأ . يجذبه هذا الشىء فيندفع نحوه ولكنه لا يجد قطعة الحلوى ، ثم يجذبه شىء آخر فى نهاية الحجرة فيندفع نحوه ليفتش تحته وهكذا يجرى سلوكه دون خطة ذهنية مرسومة ، وانما هى تنقلات وحركات تصدر عن أهواء متتابعة لا عن منهج موجه . يجرى الطفل الى صندوق فى آخر الحجرة فيفحصه ، واذ هو يفحصه يقع نظره على صندوق آخر فيترك ما بيده ويجرى اليه ، وبينما هو فى الطريق اليه يجذب انتباهه صندوق على المنضدة فيتحول عن الآخر ويجرى الى هذا الصندوق الأخير . وهكذا تبدو تصرفاته فى التجـربة كما لو كانت استجابات منفصـلة لمثيرات

---

(١) Rey, André, L'intelligence pratique chez l'enfant et observations et experiences. P. 195.

خارجية تبدو لنظره على التتابع . بالحجرة سبعة صناديق مغلقة متجاورة، يأتى الطفل الى أحدها فيعالجه حتى يفتحه ولا يواصل الفعل نفسه مع الصناديق الأخرى ، فلا يكاد ينجح فى فتح أحد الصناديق حتى تبدر منه التفاتة الى شىء آخر فيندفع نحوه وربما عاد الى نفس الصندوق يعالجه مرة أخرى . وهكذا رأينا الطفل يفتح صناديق أكثر من مرة بينما هو لم يلمس الصناديق الأخرى على الاطلاق. وهذا على عكس سلوك البالغ بهذا الصدد اذ فتح جميع الصناديق على التوالى . وبعد ست دقائق يعلن الطفل عن يأسه فيقول : « لم أجـد الحلوى » « لست أدرى أين هى » .

أما الرسم ب فيبين لنا أن سلوك البـالغ فى التجربة يتسم بنظام موضـوع واتجاه نحو هدف بالذات . فهو يبدأ بالبحث فى أقرب مكان من الباب الذى دخل منه ( فى حين أن الطفل يدخل من الباب منطلقـا الى مكان بعيـد عنه ) ، ثم يتركه الى مكان آخر ، ويمضى هكذا باحثا مفتشا فى قطاع بعد آخر بانتظام يكشف عن وجود خطة موحدة . هذا التوحيد فى النشاط بدلا من البعثرة ناتج عن وجود قدرة على التحكم فى الاستجابات البدائية لكل ما يجذب الانتباه ، وعلى ضـبط الأهواء ، وناتج عن تدخل الفهم النظرى فى عمليـة التفكير . وبدت الخطة أيضا فى فحصه للأشياء الموجودة بالحجرة ، فقد مر على الصناديق واحدا اثر الآخر يفتحه ويفتش فيه . وكانت على المنضدة بضعة أجراس متباعدة ، عند ما لحظ الأول والثانى لحظ الباقى وجمعها جميعا فى ناحية واحدة ( الأمر الذى يدل على وجود القدرة على النظرة الشاملة للشىء فى مجموعه ، وعلى تقسيم الأشياء الى مجاميع نتيجة ادراك التشابه بين أفراد كل مجموعة وتمييز المجموعات المختلفة ، وذلك ما يسمى عملية التجميع والعزل Segregation ) .

طلب من الشخص الراشد أن يذكر ما يمر بذهنه من خواطر أثناء البحث فقـال : « انى أفكر الآن ... أحاول التأمل أثناء البحث ..

أفكر هل نسيت شيئا ... لا لم أنس شيئا ... ولكن ربما لم أبحث جيدا . أعتقد أن الأفضل أن أبحث ... »

من هذه الخواطر يتبين أن الراشد يستعين فى العمل بالتفكير النظرى ويهتدى به ، فى حين أن الطفل الصغير خاصة ان كان غبيا لايهتدى بغير العمل ذاته ، بالفشل والنجاح . ويتبين أيضا أن الراشد يراجع الخطوات الماضية ، ويرتد الى المحاولات السابقة لاعادة النظر فيها ، وهذه القدرة على الارتداد الفكرى هى السر فى مرونة سلوك الكبار وعدم جمودهم عند استجابات آلية لا تتغير . ولذلك عند ما استنفد بالبحث كل أجزاء الحجرة وأدواتها ولم يعد ثمة عناصر للبحث ، أصبح فى مواجهة مشكلة جديدة أثارت تفكيرا جديدا فبدأ يفرض فروضا ( نسيان شىء ، أو اهمال فى البحث الخ ... ) ويحاول التحقق من صحة هذه الفروض . فى حين أن جميع الأطفال عند ما وجدوا فى نفس الموقف عجزوا عن تعديل سلوكهم . فارق أساسى اذن بين السلوك العملى للطفل والسلوك العملى للراشد ، أن الطفل اذا ما اختار سلوكا معينا عجز عن التراجع لتغييره ، وهذه الخاصية من صفات الذهن الذى لم ينضج ، ومن هنا كان عجزه عن الاستدلال الذى هو انتقال من قديم معلوم الى جديد مجهول انتقالا يتطلب لا تراكم العناصر بعضها على بعض ، أو مجرد اضافة خطوات ، بل يتطلب أن يربط الذهن فى حركة متصلة بين الخطوات جميعا فى كل واحد ، ويتطلب عودة الفكر على نفسه ليستنير بالخطوات السالفة فى الخطوات التالية ، ويتطلب أن يتمثل الفكر باستمرار الهدف المطلوب كما هو الحال فى حل مسألة هندسية اذ يكون المطلوب فى الذهن دائما ، ولا يكون الاستدلال انتقالا جامدا من خطوة الى أخرى بل تقدما وتراجعا وربطا بين الخطوات جميعا فى حركة ذهنية متصلة . هذا اللون من التفكير الاستدلالى يستحيل

وجوده اذن على هذا النحو التجريدى فى حياة الأطفال فى فترة النمو التى ندرسها فى هذا الفصل .

**الذكاء :**

يتفاوت أطفال سن معينة فيما بينهم من حيث ذكاؤهم الفطرى . واذا كان الطفل متفوقا على أقرانه فى مستواه العقلى ، كان أسبق منهم فى النمو اللغوى ، وأسرع منهم استفادة من أخطائه ، وأشد يقظة واتباها لما يحيط به ، وكان أكثر منهم استخداما للفهم فى حل المشاكل ، وأكثر مرونة فى سلوكه العملى .

ويتـأثر نمو الطفل العقلى بعوامل ثلاثة : فضعف الصحة أو أى عيب جسمانى قد يؤثر تأثيرا سيئا على النمو العقلى . والبيئة المحدودة التى لا تتوفر فيها عوامل الحفز والتشجيع — كالمؤسسات والملاجىء — قد تؤخر النمو العقلى . وكذلك « التعطيل الانفعالى [١] » فعند ما يعانى الطفل من توتر نفسى حاد أو صراع عنيف ، فسوف يؤدى ذلك الى تعطيل فى النشاط الجسمى أو العقلى فلا يقدم الطفل كل ما لديه من قدرة ومن ثمة يبدو ذكاؤه فى المواقف العملية أقل بدرجة كبيرة مما هو فى الواقع . لأن التوتر النفسى يعطل ظهور جزء كبير من الامكانيات العقلية .

لا بد اذن أن نعير هذه العوامل اهتماما زائدا قبل أن نصدر حكما فاصلا على ذكاء الطفل العام . ونضيف الى هذا أن الثقة فى اختبارات الذكاء بعد سن السابعة أكثر منها قبل هذه السن ، ومرد ذلك الى أن تأثير العوامل الانفعالية فى انتاج الطفل العقلى أقوى ابان سنى الطفولة الأولى منها ابان الطفولة المتأخرة ، التى تمتاز بطابع الهدوء وبكمون الدوافع الغريزية .

---

(١) التعطيل الانفعالى ( ويسميه بعض أساتذة علم النفس المصريين «الكف الانفعالى» )

## النمو اللغوى

رأينا فى الفصل السابق أن بدايات الكلام تنبثق فى السنة الأولى وأن الكلمات تتزايد حتى تصبح فى السنة الثالثة حوالى الثلاثمائة كلمة . وفيما يلى جدول يبين هذا التزايد ، وقد استمده « سميث » من اختبارات مقننة تقنينا دقيقا [١] .

| العمر سنة | شهر | عدد المفردات | عدد الحالات المدروسة |
| --- | --- | --- | --- |
| ١ | | ٣ | ٥٢ طفلا |
| ١ | ٦ | ٢٢ | ١٤ » |
| ٢ | | ٢٧٢ | ٢٥ » |
| ٢ | ٦ | ٤٤٦ | ١٤ » |
| ٣ | | ٨٩٦ | ٢٠ » |
| ٣ | ٦ | ١٢٢٢ | ٢٦ » |
| ٤ | | ١٥٤٠ | ٢٦ » |
| ٤ | ٦ | ١٨٧٠ | ٣٢ » |
| ٥ | | ٢٠٧٢ | ٢٠ » |
| ٥ | ٦ | ٢٢٨٩ | ٢٧ » |
| ٦ | | ٢٥٦٢ | ٩ » |

يحاول الطفل فى بادىء الأمر أن يتفاهم بواسطة « جمل من كلمة واحدة » أى أن الكلمة التى يحدثنا بها الطفل انما هى فى ذهنه جملة مفيدة . عند ما ينادى مثلا « ماء » قد يعنى « أريد أن أشرب ماء » ؛ وعند ما ينـــادى « ماما » ، قد يعنى « ماما تعالى حالا » ؛ وعند ما يقول « لا » ، قد يريد « ابعـــد عنى هذا الشىء ، لست أحبـــه » وهكذا ...

---

(١) Smith, E. (1926). The development of the sentence and extent of vocabulary in young children. Univ. Ia. Stud; Child Welf., 3, No. 5.

فالكلام فى هذه السن ذو طابع اقتصادى : تركيز للجمل فى كلمات مع الاستعانة بالايماءة والتعبير الوجهى ، ومع ذلك فهو ذو تأثير فعال وقد يقنع به الطفل شهورا عدة اذ يكفى أغراضه . ولكن حوالى سن الثانية والنصف ، يظهر ضرب من الجمل أكثر تعقيدا برغم ما بين الأطفال من فروق شاسعة فى درجة التعقيد .

وفيما يلى ثبت يبين تزايد الجمل تزايدا تدريجيا من حيث الحجم والتعقيد من السنة الثانية حتى الخامسة ، وقد استقاه سميث من دراسة ١٢٤ طفلا .

| العمر شهر | العمر سنة | عدد الحالات المدروسة | متوسط عدد الكلمات فى الجملة الواحدة |
|---|---|---|---|
| | ٢ | ١١ | ١٫٧ |
| ٦ | ٢ | ١٨ | ٢٫٤ |
| | ٣ | ١٧ | ٣٫٣ |
| ٦ | ٣ | ٢٣ | ٤ |
| | ٤ | ١٧ | ٤٫٣ |
| ٦ | ٤ | ٢٢ | ٤٫٧ |
| | ٥ | ١٦ | ٤٫٦ |

والمشاهد عامة أن أكثر أنواع الكلمة شيوعا بين الأطفال فى هذه المرحلة بعد النداءات الأسماء والأفعال . فالطفل فى بادىء الأمر يشير الى نفسه باسمه لا بالضمير ، فيقول مثلا « سمير يحب ماما » أو « نادية عاوزة شكولاتة » . وفى نهاية السنة الثانية أو بداية الثالثة تظهر الضمائر الشخصية ( أنا ، أنت ، هو ، هى ، الخ ... ) أى فى نفس الوقت الذى يدرك فيه الطفل لأول مرة أنه ذات مستقلة عن غيره ، فبعد أن كان يقول « سمير يحب ماما » يقول « أنا أحب ماما » ثم يستخدم فى الواحدة أكثر من ضمير واحد ، فيقول « أنا

أحبك » . وبعد ذلك بقليل تبدأ ظروف المكان والزمان تظهر فى لغة الطفل بوفرة ثم الصفات ، وأخيرا حروف العطف والعناصر الدالة على العلاقات . من ذلك يتبين أن اللغة تنمو من البساطة الى التعقيد ، ومن التعبير المبهم الغفل الى التعبير الدقيق المحدد .

وقد لوحظ أن الأطفال الذين حرمتهم الظروف من الحياة فى كنف الأسر فنشأوا فى مؤسسات ، يتأخرون فى الكلام عن أقرانهم ، وتكون مفرداتهم أقل عددا من مفردات أقرانهم الذين لم يحرموا من الأسر حيث يحظى الأطفال بقسط أوفر من العناية الفردية . ويتعلم الأطفال بعضهم من بعض ، أما التوأمان فيحرمان من هذه الميزة : فقد لوحظ أن اللغة لدى التوائم تنمو ببطء ، لأنهم يعتادون التفاهم بواسطة الاشارات ونغمة الصوت وأقل عدد من الكلمات ، أى بواسطة أمور لا يستطيع أن يفهمها الكبار عادة ، هذا فضلا عن أن التوأمين لا يسبق أحدهما الآخر فى المعرفة اللغوية فلا يتاح لأحدهما الاستفادة من الآخر كما هو الشأن فى حالة الاخوة المتتابعين .

ومن العوامل التى تذكى النمو اللغوى لدى الطفل : تشجيع الكبار ، وارتفاع المستوى الثقافى فى محيط الأسرة ، وارتفاع نسبة الذكاء ، فقد لوحظ أن الأطفال ذوى الذكاء العالى أكثر استخداما للمعانى المجردة من المعانى العملية ، وأنهم يفوقون غيرهم فى كثرة استخدامهم الكلمات ، وأنهم أسرع منهم اكتسابا للجديد من الكلمات . ومن العوامل التى تعرقل النمو اللغوى وتضر بصحة الطفل النفسية : الضغط والاجبار فى تعليم اللغة دون مراعاة لاستعداد الطفل ومدى تهيئه الطبيعى لهذا التعليم . وكثيرا ما ينجم عن ذلك عيوب الكلام المشهورة كالتهتهة ، أو الحركات العصبية المتعددة وغير ذلك من أعراض هى تعبير جسمى عن توتر نفسى وعلى العكس من ذلك فان حرمان الطفل من التشجيع ، وعدم توفر

الحوافز ، وضآلة فرص اكتســاب الجديد من الخبرات ، يبطىء من سرعة اكتسابه الكلمات الجديدة .

ومن أمثلة تعطل النمو اللغوي : ثبوت الطفل عند الطريقة الطفلية في الكلام ، وتشــبثه بمرحلة دنيــا من النمو اللغــوى ؛ وفى ذلك ركون الى دعة الطفولة ينجم فى الغــالب عن معاملة الطفل فى عطف زائد ، وجعله مركز الانتباه ، الأمر الذى يسبب له متعة كبرى يود لو دامت ، ومن ثمة يجــد أن أحسن وسيــلة فى اطالة مدة طفولته والاحتفــاظ ــ أطول مدة ممكنة ــ باهتمام الأم أن يتشبث بذلك الأسلوب الطفلى فى الكلام ، أو بأى شىء آخر ( كالتبول اللاارادى ومص الابهــام والتوعك من وقت الى آخــر دون داع جسمى ) . والواجب يفرض على المربى ألا يبدأ بتعليم اللغة للطفل الا حين يلمح بوادر النطق التلقائى الصحيح . وهنا يجب أن تتعهد القدرة الناشئة بالاستثارة ، دون أن نحمل الطفل أكثر مما تحتمله طبيعته .

لقد صــدق علم النفس الحديث اذ يقول : ان الفترة التى تسبق انتظام الطفل فى التعليم المدرسى ( أى من ســن ٣ : ٥ ) هى العصر الذهبى للغة فى حياة الفرد . ومن اليسير علينا أن نتحقق من صــدق ذلك القول عند ما نلحظ اهتمام الطفل فى هذه المرحلة بتعلم المحادثة ، والتقاطه كل جديد من الكلمات ، وترديده ما يسمعه من ألفاظ دون فهم لمعناها أحيانا ، واستمتاعه بتوجيه الأسئلة سعيا الى الأمن أحيانا والى المعرفة أحيــانا أخرى ، ورغبــة فى الحديث ذاته فى كثير من الأحيان . وغير خاف أن اللغة تنمو مع النمو العقلى ، فهى مظهر من مظاهره ، ولكنها فى الوقت نفسه عامل هام فى النمو العقلى ، اذ أن اكتساب الانسان للكلام يعد اكتسابا لأداة ثمينة من أدوات التفكير ومن ثمة تزيد امكانياته العقلية زيادة كبرى

---

(١) راجع « أساليب التفكير » الفصل الاول .

## النمو الانفعالى

### حدة الانفعال :

تبلغ حدة الانفعالات أقصاها عند نهاية السنة الثالثة تقريبا . فكل انفعال يشعر به الطفل قويا حادا حدة لم يعهدها قبل ذلك ولن يعهدها فيما يلى من مراحل الطفولة . هذه الحيوية الانفعالية المبكرة تسم كل ضرب من الشعور : حنقه على التضييق المفروض عليه ، خوفه حقيقيا كان أو وهميا ، نوبات الفزع التى تنتابه ليلا ، حبه وولاؤه لأمه وحقده على من ينافسه فى حبها ، أبا كان أو أخا أو طفلا آخر .

وتتميز حياته الانفعالية فضلا عن ذلك بالتنوع والتقلب الفجائى : من الاغراق فى الضحك الى البكاء الحاد ، من الحنو الى العدوان ، من العداوة الى الود . وليس بوسع الطفل أن ينظم دوافعه ويضبطها أو يكسبها اتزانا وثباتا ، ولذلك كان سلوكه مفككا ، أهوج ، متقلبا .

على أن الطفل الذى تتاح له فرصة الالتحاق باحدى مدارس الحضانة ، لا يبدى فى المدرسة العنف الانفعالى الذى يبديه فى المنزل . ففى المدرسة يتاح له الاتصال بعدد أكبر من الأفراد ؛ ومن ثمة يتاح له أن يوزع شعوره فى مجال اجتماعى متسع ( فى حين هو فى المنزل منجمع متركز فى محيط ضيق ) ويتاح له قدر أكبر من التعبير الحر ؛ فضلا عن أن شعور الطفل تجاه الأغراب الكبار هو فى العادة أهدأ من شعوره تجاه الأم أو المربية الخاصة ، فحبه لهم أقل من حبه لأمه وغيرته عليهم — من ثمة — أقل من غيرته على أمه . ومع ذلك فلا يعدم الطفل فى المدرسة أن يفصح فى وضوح عن روح المنافسة لغيره من الأطفال ، وأن يكثر من الالتجاء الى الكبار طلبا لحمايتهم أو جذبا لانتباههم .

**عوامل حدة الانفعال :**

( أولا ) لا يكاد الطفل يشرف على سن الثالثة حتى يكون قد اكتسب قدرات جديدة كالمشى ، والأكل العادى بعد الفطام ، والكلام، الأمر الذى ينجم عنه اكتشافه لنفسه كذات مستقلة لا يستهان بها . ولكن فى نفس الوقت الذى يقوى فيه شعور الطفل بنفسه ، يشعر أن الاهتمام به وبرعايته لم يعد كما كان ، خاصة ان نكب بوليد جديد . وذلك يكسب انفعالاته شيئا من الحدة والتوتر ؛ وكان يمكن أن تكون الانفعالات أهدأ ، لولا أن المربى عند ما يفطم طفله ويراه قادرا على التنقل وحده فى المكان ، وقادرا على التعبير عن نفسه بالكلام ، وعلى فهم ما نطلبه منه كلاما ، يبدأ يعامله باعتباره قد بلغ من النمو مبلغا يمكنه من تقبل معايير المجتمع وتمثل قوانينه . يحدث ذلك الانتقال السريع من ارضاء كل مطالب الطفل الى تعويده قيود الواقع وتحرجاته حوالى سن الثالثة . وسرعان ما يتبين الطفل من الأوامر والنواهى ، والثواب والعقاب ، والمديح والتعيير ، أن ثم شيئا آخر غير طلب اللذة ( أن ثم حرمانا لبعض الرغبات ، وتأجيلا لبعضها الآخر ، وأذى من جراء بعض التصرفات ) ، وأن رغباته ليست مركز اهتمام الناس المحيطين به . وطبيعى أن تضيق نفس الطفل بذلك كل الضيق ، ويداخله القلق والاضطراب الانفعالى بعد أن كانت حياته الانفعالية تمضى فى يسر وبساطة .

( ثانيا ) يبدأ الصراع النفسى فى حياة الطفل ، وهو رهن بظهور عاطفة الحب لأمه وأبيه . فبعد أن كانت الرابطة بينه وبين أمه رابطة فسيولوجية محضة ، تصبح رابطة عاطفية مستقلة عن الحاجات الفسيولوجية والمطالب النفعية . تصبح الأم فى ذاتها موضوعا لحبه ، بعد أن كانت وسيلة لأمور أخرى . وتنشأ حاجة قوية الى حب الأم فى ذاتها الى جانب الحاجات الأخرى . وذلك الحب يصبح مثار عديد من الانفعالات كالخوف من فقدان الأم ، والخوف من أن تتخلى عن

حبه ، والحنق عليها حالما توجه اهتمامها الى غيره ، والغيرة من أبيه ( وغيرة الفتاة فى سن الثالثة من أمها ) ، والحقد على أخيه الأصغر ، والحنق على الأم والأب عند ما يعرقلان نشـاطه الحر ويتحكمان فى رغباته ، والخوف من العقـاب ان خالف القواعد المفروضـة عليه ، والشعور بالذنب ان لم يعاقب على الأخطاء التى يرتكبها خفية عن الرقباء . انفعالات ورغبات متنازعة : يحب الطفـل أباه ويعجب به ، فيتخذه قدوة يحتذيها ويطمح الى اكتساب ما لها من سطوة وسلطان ، فيمتص المعايير والمثل التى يلقنها اياه متضمنة فى الأوامر والنواهى ، والعقوبة والاثابة ، والتعيير والاطراء ؛ وبعد أن كان التعارض بينه وبين السـلطان الخارجى بنظمه وقيوده ، ينتقل الى داخلية نفسـه ويصبح تعارضا بين رغباته البدائية وبين ذلك الجزء الناشىء فى نفسه ( الضمير أو الرقيب اللاشعورى ) ، هذا الرقيب الداخلى يقف حائلا دون اندفاع الرغبات الغريزية والانفعالات المكبوتة ( غيرة ، بغض ، عدوان ) ، ويصبح بمثابة « شرطى أخلاقى » [١] ينظم فى داخلية الطفل المرور الانفعالى ، ويكون مصدرا لمخاوف شاذة Phobias قد تبدو مخاوف من أمور مألوفة فى العالم الواقعى وما هى فى حقيقة الأمر غير مخاوف من عقـوبات ذلك الرقيب تأخذ صـورا رمزية كالوحوش والمردة والظلام الخ ... وهكذا بعد أن كان الطفل لا يخاف الا من أمور واقعية فى العالم الخارجى ، ينشأ لديه خوف من أمور وهمية يبدعها خياله نتيجة التكوين الانفعالى الجديد [٢] .

( ثالثا ) هذا العامل يتصـل بعقلية الطفل فى هذه المرحـلة . فهو بحكم عقليته البدائية ، عاجز عن تمثـل فكرة الزمن تمثلا واضحا . تكاد حياته تكون حاضرا كلها . رغباته متعجلة تتطلب اشباعا مباشرا

---

(١) ايما نويل ميلر ، مشاكل نمو الاطفال ، فصل من كتاب « كيف يعمل العقل » ترجمة الدكتور رياض عسكر .

(٢) فصل « التفكير الخرافى » فى كتاب « اساليب التفكير » تأليف عبد المنعم المليجى .

ولا تحتمل التأجيل . تأجيل الرغبة عنده حرمان ، ذلك أن قبول التأجيل دون جزع يتطلب ادراك الأمور المستقبلة على أنها أمور موجودة لا معدومة ، واعتبار الوجود ليس قاصرا على الحاضر فقط بل يمتد فيشمل الماضى والمستقبل . ولما كان ادراك الطفل للزمن والوجود يكاد يقتصر على فكرة الحاضر ، ( أولا يمتد الى الماضى والمستقبل الا الى حد ضئيل ) لم يكن غريبا أن تتصف انفعالاته بالجموح ورغباته بالتعجل ، وكان ذلك تفسيرا كافيا لشدة شعوره بالخيبة اذا لم تتحقق له رغبة ما فى التو ، فهو لا يستطيع التعلل بأمل لأن الأمل يستلزم ادراك المستقبل ، ولا يستطيع أن يتعظ بخبرة لأن الاتعاظ قدرة على الاستفادة من الماضى فى الحاضر والمستقبل .

تتضح فكرة الزمن بالتدريج حوالى سن الرابعة ، وهنا يبدأ الطفل يفهم أن التأجيل والحرمان أمران مختلفان . وفى نفس الوقت تخضع انفعالات الطفل المشتتة الهوجاء لتنظيم جديد ، اذ تنتظم فى وحدات هى العواطف التى تكسب الحياة الانفعالية قدرا من التناسق والدوام والثبات . وغير خاف أن الانفعال البدائى ( كالغضب مثلا ) يختلف عن انفعال معقد ( كالبغض ) فى كونه وقتيا غير مرتبط بموضوع بالذات . فى حين أن عاطفة البغض تنظيم دائم للانفعالات حول موضوع بالذات . كذلك شأن العواطف جميعا : تنظيم انفعالى ، واستقرار وجدانى .

## النمو الاجتماعى

تشمل حياة الطفل الاجتماعية جوانب عدة : علاقاته بالناس حبا وبغضا ، مسلكه حيال غيره تعاونا أو عدوانا أو حيادا ، مدى فهمه للمسئولية الاجتماعية كالولاء للأسرة والولاء للجماعة ، مدى قبوله معايير المجتمع والثواب والعقاب ، شعوره بالذنب عنيفا كان أو معتدلا . ولا يكاد جانب من تلك الجوانب ينفصل عن الجوانب الانفعالية والعقلية من حياة الطفل .

**علاقة الطفل بوالديه :**

أول ارتبـاط عاطفى فى حياة الطفل ، ارتباطه بأمه فأبيـه ، هذه الرابطة يشوبها فى هذه الفترة الصراع بين الحب والبغض . الأم أول شخص يوجـه له الطفل طاقته الانفعـالية ، وهى كذلك أول شخص يجرب فيه البغض، يتنازعه ازاء الأم دوافع متناقضة : الحنان والعدوان لأنها مصدر العطف والحرمان فى آن واحد ، أما الأب فمحـل اعجاب الطفل وتقديسه ، ولكنه مع ذلك موضع حقده وغيرته اذ يشاطره حب أمه ، ويستحوذ على قدر من اهتمامها . ولكن الطفل — فى سـبيل التكيف للحياة — مضطر الى قبول بعض مايفرض عليه من قيود الواقع ومعايير المجتمع ، فيضحى ببعض رغباته أو يؤجلها حتى لا يحرم من الحب والاهتمام .

وهكذا يدخل فى حياة الطفل مبدأ جديد للسلوك ، هو اعتبار الواقع، بعد أن كان السلوك لا يصدر الا عن مبدأ واحد ، هو طلب اللذة وتفادى الألم . وبذلك يلج ميدان الحياة الاجتماعية فى تثاقل وتضحية . ولن يكتب للطفل التوفيق فى الانسجام مع المجتمع ما لم يهتـد الى حل للصراع النفسى فى موقفه من والديه ، وما لم تصبح علاقته بهما هانئة يسيرة طبيعية . أما الحل فهو تمثل القواعد الأخـلاقية التى تدين بها السلطة الوالدية ( فلا يصبح بحاجة الى سلطان خارجى طالما السلطان قد انتقل الى داخلية نفسه ) ، واتخاذ الأب قدوة يترسم خطاها ( حتى لا يكون أقل جدارة منه فى الحصول على حب الأم واهتمامها ) ، وكبت مشاعر العدوان ( والتسامى بها وتغطيتها بمشاعر الولاء للأسرة مثلا ) .

ان كان الطفـل غير واثق من عطف والديه ، وكانت علاقتـه بهما مشوبة بالقلق والخوف ، فلن يبـدى استعدادا للتعاون الايجابى مع الآخـرين . وان كانت الرابطة العاطفية التى تربطه بهما هى رابطـة العطف المفرط من جانبهما والاعتماد المطلق من جانبه ، فلن يسعى الى

التعلق عاطفيا بأفراد من خارج الأسرة ، وانما يقنع بالارتبــاط الطفلى اللذيذ ، ويعرض عن كل ما من شأنه أن يفض هذا الارتباط . وان كان موقفه منهما موقف المعارضة الشديدة أصبحت علاقته بالناس فيمابعد أميل الى العدوان . أما ان ألف منهما قدرا كافيا من الحب المتزن (حيث لا لهفة أو قلق أو أنانية تفسده ) وضمن طوال هذه الفترة أن يبقى الحب دائما ، فلن ينتظر من الناس غير ذلك الشعور الذى عهــده من والديه ؛ ومن ثمــة لن يتوجس منهم خيفة ، ولن يتـــوقع منهم أكثر مما ينبغى من الحب ( كمــا هو شــأن الطفــل المدلل الذى يصدم عند انتقــاله الى المجتمــع الخارجى اذ لا يحظى من النــاس بالحب الذى ألف الحصول عليه من والديه ) ، بل سوف يسعى الى الناس فى ثقة ، ويرحب بأية رابطــة اجتماعية فى ود . هذا الاســتعداد للحياة الاجتماعية السليمة لا يظهر فى وضوح قبل سن الثانية أو الثالثة .

يتوقف شعور الطفل نحو والديه وعلاقته بهما على نوع المعاملة التى يلقاها منهما ، وبتعبير أدق على لون الحب الذى يحصل عليه منهما [١] . والطفل شديد الحساسية لشعور غيره نحوه ، يدركه دون حاجة الى تحليل أو حكم . فان كانت الأم تحبو الطفل بحب مفرط يشوبه القلق واللهفة ، كان ذلك مدعاة لبذر بذور القلق فى نفسه ؛ وان كانت تقتر فى العطف عليه فقد الثقة والأمان ؛ وان كان حبها له ضربا من التملك الأنانى نمت فى نفسه مشاعر العدوان .

ان الحب الوحيد الكفيل باشاعة الأمن فى نفس الطفــل هو الحب الثابت المتزن ، وهو وحده الذى يطبع علاقات الطفل الاجتماعية المقبلة بطابع الثقة . وعند ما يثق الطفل فى نفسه وفى حب غيره ، فلن يغلو فى الخوف من فقدان الحبيب ، ولن يبالغ فى الغيرة عليه ، ولن يتطلب منه أكثر مما ينبغى .

---

(١) محاضرة للدكتور مصطفى زيور

**علاقة الطفل باخوته :**

علاقة الطفل العاطفية باخوته ذات أثر كبير فى تشكيل حياته الاجتماعية المقبلة ، وفى تعيين نوع شخصيته . فالطفل واخوته يكونون مجتمعا صغيرا ، هو ميدان يكتسب فيه خبرات متعددة . ولا بد أن تتوقع فى هذه العلاقة قدرا من الغيرة والمنافسة . ولكن يخفف من حدتهما فى الظروف العادية ولاء الطفل لأسرته ، والمتعة التى يجدها فى رفقة اخوته سواء فى النشاط واللعب أو فى التضامن لمجابهة بطش الكبار واستبدادهم . وان حدث هذا التضامن دل على سلامة النمو الانفعالى اذ يكون بشيرا بنزوع الطفل الى التحرر من التعلق الطفلى بوالديه ، وبقدرته على الاستقلال الوجدانى لمواصلة النمو . وغير خاف أن النمو الوجدانى لا يتقدم الا بتخلى الطفل فى الوقت الملائم عن ارتباطه الطفلى بأمه تهيؤا لارتباط أنضج .

أما ان كانت المنافسة حادة ، والتسابق على حب الأم يتسم بالغيرة العنيفة ، كان من الطبيعى أن يرى الطفل فى أخيه غريما يهدد مركزه لدى أمه . وهكذا بقدر عنف الحب يكون العنف فى الخوف من فقدان الأم وفى الغيرة عليها . وكثيرا ما يبقى ذلك القلق مع الطفل فى المراحل التالية ، بل وفى الكبر : ان أحب شخصا داخله الخوف أن يفقده ، وساوره الشك فى كل من يرتبط بذلك الحبيب . والاستجابة الطبيعية لأى غريم هى البغض والرغبة فى العدوان . ولذلك يستحيل على طفل يرزح تحت عبء ذلك الصراع أن يبادر الى اقامة علاقات ودية بالناس . علاقات الطفل فى الأسرة تجعله يخرج الى الحياة الاجتماعية ، وقد تزود بشعور سابق تجاه الناس ، وفكرة سابقة عما ينتظر منهم . فاستجابة الطفل الانفعالية لأول معلمة تستقبله فى روضة الأطفال ، ليست استجابة مباشرة لها ، بل استجابة تتأثر بما فى نفسه من مشاعر تجاه الأم أو المربية . وكذلك استجابته لأقرانه تتلون بشعوره السابق نحو اخوته ، وما مر

به من خبرات انفعالية متصلة بهم ، من غيرة ومحبـة وعدوان وشعور بالذنب ....

**فكرة الطفل عن نفسه :**

من أهم العوامل أثرا فى تعيين موقف الطفل من المجتمع الخارجى ، فكرته عن نفسه ( وبالتالى عاطفته نحو نفسه ) تلك التى يكونها الطفل نتيجة احتكاكه بأفراد الأسرة وفهمه لمنزلته عندهم . ذلك أن معـاملة الوالدين للطفل تتضمن أحكاما على قيمته أو مكانته . فالاهتمام الزائد برعاية الطفل حكم عليه بالعجز ، ومن ثمة قضاء عليه بالتبعية ، واغراء له بالتشبث بطفولته ، وقد يوهمه هذا الاهتمام الزائد بأنه مركز العالم ويغرس فى نفسه بذور العناد والتسلط . والاغفال المستمر للطفـل ، وعدم اعارة أسئلته ومطالبه أدنى اهتمام حكم عليه بالتفاهة ، فتنشأ فى ذهنه فكرة عن نفسه أقل من قيمته الحقة وذلك يحرم الطفل من ثقته بنفسه ، ويكسبه أسلوب التراجع والهروب فى مواقف الحياة ؛ وقد يلجأ — تعويضا عن هذا الشعور بالنقص ، أو تعبيرا عن نقمتـه على المجتمع الذى حرمه أعز ما يطمح اليه الطفل ( أعنى الحب والاهتمام ) الى الثورة على الناس والوقوف منهم دائما موقف العدوان .

أما الاهتمام المتزن بالطفل ، وتجنب الافراط فى تقريظه أو التفريط فى تقديره ، يكسبه فكرة عن نفسه تطابق حقيقته فلا هى أعظم من قدره فيغتر ، ولا هى أقل من قدره فيذل .

والخلاصة أن خطة الطفل فى التعامل الاجتمـاعى توضع خطوطها الرئيسية فى السنوات الأولى من عمره . وهو يخرج من هذه المرحلة ذا أسلوب معين فى الحياة ، وليس — كما كان يظن — « مادة خام » تصاغ كيفما اتفق . ومعنى ذلك أن كل طفل فى الرابعة أو الخامسة من عمره ، انما هو شخصية لها كيانها ، وحالة مفردة لا سبيل الى تناولها

بالتعليم أو التقويم ، ما لم نقف على أسلوبه فى الحياة الذى أتى به من أسرته . ومعنى ذلك أيضا أن معاملتنا — كمربين — للأطفال لا ينبغى أن تسير على نمط واحد قائم على المعرفة النظرية بالمبادىء العامة لنفسية الأطفال دون مراعاة للفروق الفردية .

**علاقة الطفل بالأطفال :**

فى سن الثالثة أو ما قبل ذلك بقليل تكون استجابة الطفل الانفعالية لغيره من الأطفال فى بادىء الأمر استجابة الريبة والنفور . وهذه الاستجابة تمهد بالتدريج لاستجابة أخرى هى العدوان Hostility ويتبع مرحلة العدوان هذه مرحلة لعب تعاونى ، اذ يبدأ الطفل يشارك غيره من الأطفال مختلف ضروب النشاط كلما سنحت الفرصة ، على أن اللعب لا يبدأ تعاونيا دفعة واحدة ، اذ لابد من فترة من الوقت يتكيف فيها الطفل عاطفيا .

ومن أكبر الأخطاء التى يقع فيها الآباء ، منع الطفل من الاختلاط بغيره من أطفال الجيرة ، وحرمانه من الاتصال بغير الكبار . هذا الاقتصار على الحياة فى مجتمع الكبار مدعاة لضيق الطفل ومله وتبرمه بحياته ، الأمر الذى قد يرده الى المصادر الأولى للذة الباكرة ، كمص الابهام ، وقضم الأظافر ، أو العبث بالعضو التناسلى ، أو غير ذلك من أفعال تدل على أن حياة الطفل الواقعية تخلو من عنصر السعادة .

ولما كانت التربية للحياة لاتؤتى ثمرتها مالم يندمج الطفل فى حياة واقعية ، وجب أن نهيىء له فرص المشاركة فى مجتمع الأطفال ، حيث يجد مجالا رحبا للتعبير الحر عن مختلف الانفعالات من عدوان الى سيطرة الى حب ، الى خضوع ... ذلك التعبير الذى يعتبر بحق حجر الأساس فى بناء الصحة النفسية .

ان الطفل فى مجتمع الأطفال يجد نفسه مع أفراد على قدم المساواة معه ، يتعامل معهم على أساس الأخذ والعطاء ، فى حين أنه لا يتعامل

مع الكبار الا على أساس الحاجة الى عطفهم ، والخضوع لهم، والتوسل الى رضائهم ومحاولة تفادى أذاهم بشتى الطرق . وان مجتمع الأطفال لمجتمع طبيعى يخبر فيه كل منهم شتى المشاعر التى يخبرها فى المستقبل فى غمار المجتمع الكبير . معنى ذلك أن رفقة الطفل لغيره من الأطفال تعده — بطريق غير مباشر — للاستقلال عن الأم ، وتهيئه للتحرر من التبعية المطلقة للأسرة .

قلنا ان اللعب لا يبدأ فى حياة الطفل لعبا تعاونيا . فالطفل فى السنة الثانية مثلا قد يلعب منفردا ، ثم يطيب له بعد ذلك أن يلعب منفردا فى حضرة غيره من الأطفال ، كل منهم فى شغل عن غيره . يبقى لعب الأطفال على هذا النحو الذى لا هو انفرادى صرف ولا هو اجتماعى حق حتى حوالى سن الرابعة والنصف .

وتكون الجماعة التى تتكون من تلقاء نفسها فى هذه السن قليلة العدد ، فلا تكاد تتجاوز ثلاثة أفراد . ولا يستمر التضامن غير فترة قصيرة من الزمن ينفرط بعدها عقد التجمع . وبالرغم من قلة عدد أفراد الجماعة الطفلية ، وبالرغم من أنها وقتية ، فهى المصدر الذى تنبثق منه بالتدريج النزعات الاجتماعية ، وهى المجال الأساسى الذى يتدرب فيه الطفل على التبادل الاجتماعى فى صورته البدائية . وبالرغم من أنها تكون مسرحا للتنافس والتعبير عن الغيرة والعدوان ، فلا نعدم فيها روح الولاء التى تتبدى فى وضوح عند ما تتضامن الجماعة ضد جماعة أخرى ، يتخذها الأطفال هدفا لنزعاتهم العدوانية ، فتحول بذلك الى خارج الجماعة بعد أن كان الطفل يوجهها الى أفراد جماعته من وقت الى آخر .

## عدوان الأطفال

تغلب الروح العدوانية على نشاط الطفل فى هذه الفترة ، نلمسها فى حديثه ، وعبثه بالأشيـاء عبثا تدميريا ، وفى لعبه . ويشيـع السلوك العدوانى صراحة فى السنة الثالثة أو الرابعة من العمر ، ولكن يوجد أيضا فى الوقت نفسه شعور ودى وسلوك تعاونى . وللعدوان صور عدة فى حياة الطفل .

**العدوان الفردى :**

يوجهـه الطفل ضـد شخص بالذات ، طفـلا كان ( كأخيـه أو غيره ) أو كبيرا ( كأمه أو أبيه أو مربيته ) ، ولهذا الضرب من العدوان دوافع عدة :

التملك : فقد تثور مشاجرة بين طفلين على لعبة ، كل يريد الاستئثار بها دون اعتبار لحق الملكية .

دافع القوة أو السيطرة : قد يعتدى الطفل على غيره من الأطفال لمجرد الرغبة فى السيطرة والسلطان . وقد يعبر عن عدوانه ضد الكبار تمردا على سلطانهم ، ودفاعا عن حقه فى تأكيد الذات .

دافع المنافسة : من أهم مصادر عدوان الأطفـال وأكثرها دلالة ، كالشجار بسبب التسابق على صداقة طفل آخر ، أو على كسب اهتمام شخص كبير ، كالأب أو المعلمة .

الشعور بالنقص : يدفع الطفل الى التعويض بالاعتداء على غيره ، ولفت نظر الكبار اليه بمخالفة النظم وتدمير حاجياتهم . وقد يعـوض الطفل هذا النقص بأن يتوهم نفسه متفـوقا على غيره ، هذا الشعور بالتفوق يقلل من قـدرته على التكيف لغيره تكيفا وديا ، فيقف منهم موقفا عدائيا أو على الأقل ـــ موقفا سلبيا [1] .

---

(1) التوافق مع المجتمع هو ما يسمى (Social Adjustment). أما عدم التوافق فله مظهران : الأول الموقف المضاد للمجتمع فيكون الشخص (Anti Social)، والثانى الموقف السلبى ، موقف العزلة وعدم المشاركة فيكون الشخص (Asocial) .

قلق أو ضيق عام : قد لايكون للشجار أى داع فى البيئة الخارجية ، ولكن ضيقا عارضا ينتاب الطفل فتزيد قابليته للاستثارة ويسهل استفزازه بأتفه الأمور ، أو قلقا نفسيا عاما (General Anxiety) يشمل الشخص فيجعله من النوع الغضوب . ويزول هذا الضرب من العدوان المبكر بالتدريج ، نتيجة الاندماج فى الحياة الاجتماعية نفسها ، اذ يعتاد الطفل بفضلها اللعب وتبادل الممتلكات ، وتزداد ثقته بنفسه وبغيره .

**العدوان الجمعى :**

عدوان الجماعة كلها ويكون :

ضد الغرباء أو الدخلاء المستجدين : كثيرا مانلمح جماعة من الأطفال مكبين على عمل ما ، ثم يقترب منهم طفل غريب فلا تلبث تلك الجماعة أن تحاول ابعاده وتعتدى عليه دون اتفاق أو تدبير سابق .

ضد الكبار : وذلك عدوان فيه تعبير عن جانب البغض الذى يدخل فى تكوين شعور الطفل المزدوج نحو والديه والسلطة بوجه عام . قد لا يتيسر للطفل وحده أن يعبر عن ذلك البغض، خوفا أو تأدبا . ولكن الطفل فى رفقة غيره أقل شعورا بالنقص ، ومن ثمة أكثر جرأة . وهذا يفسر تآمر الأطفال على بعض الكبار ، تآمرا هو بمثابة تآمر رعية مستضعفة على سلطة غاشمة . ويأخذ العدوان فى الغالب صورا غير مباشرة : تكسير حاجيات الكبار ، سرقة أمور محرمة ، مزاولة عادات محظورة جماعة .

ونستطيع بالملاحظة الدقيقة أن نلمس فى لعب الأطفال سويا ، أفعالا هى تعبير لاشعورى عن رغبات عدوانية ضد السلطة الوالدية ، فذاك طفل ينهال ضربا بالعصا على مقعد فى طريقه قائلا « مت ، مت » فى حدة وحنق كما لو كان فى موقف عراك حقيقى ؛ وذاك جمع من الأطفال يحملون عصيا كأنها الخناجر ، ويهجمون على شخص منهم ممثلين دور

عصابة تغتال ذلك الشخص ، الخ ... وهذا مايجعل اللعب وسيلة قيمة للكشف عن المكبوت من دوافع الطفل اللاشعورية ، وأداة مجدية لعلاج كثير من مشكلات الأطفال النفسية .

ضد المستضعفين : أى طفل تلمس فيه جماعة الأطفال ضعفا ، معرض للوقوع فريسة لعدوانهم .

قد تتداخل ضروب العدوان المتعددة فيما بينها ، حتى ليصعب علينا مثلا أن نميز بين سلوك ينبعث من دوافع المنافسة وآخر ينبعث من دافع حب القوة . ولا نستطيع أن نتبين حدودا فاصلة بين العدوان الفردى والعدوان الجمعى . ذلك أن العدوان الجمعى من الصعب أن نلحظه ، فهو يبدأ عادة اتجاها فرديا لطفل ذى نفوذ فى الجماعة ، ثم يشيع فى موقف الجماعة كلها . فضلا عن أن التماسك فى هذه الحالة يعوز جماعات الأطفال فهى سرعان ما تتفكك ، ويمضى كل فرد فى اتجاه خاص . وحتى أثناء التماسك قد لا يتابع الجميع خطة موحدة ، بل يكون لكل وجهته برغم الاتفاق على الغرض . هذا وكثيرا ما يبدأ الأمر عدوانا ثم ينتهى صداقة ، اما نتيجة تدخل الكبار لفض النزاع ، أو نتيجة تغير تلقائى فى شعور الأطفال أنفسهم .

**العدوان والجنسية :**

ان كثيرا من أشكال العدوان يرجع الى الدوافع الجنسية الباكرة ، أعنى دوافع اللذة فى مختلف مراحل النمو * .

مثال ذلك الاعتداء بالعض وبالتبـول عقابا للأم فى أحوال كثيرة ،

---

(*) يحصل الطفل على اللذة فى بادىء الأمر عن طريق الفم ( المص ، والعض ) ، وذلك فى المرحلة الفمية (Oral Stage) ؛ ثم عن طريق المستقيم أو الشرج فى المرحلة الشرجية (Anal Stage) ؛ ثم بالعبث فى عضو التناسل ذاته (Phallic Stage) . وذلك تبعا لتقسيم مدرسة التحليل النفسى بناء على الملاحظة العلمية للعصابيين ( Neurotics ) والاطفال .

وثم الرغبات العدوانية المتعلقة بالمستقيم وعضو التناسل . وبعض حالات الاعتداء تعبير عن الشعور بالذنب ، فالطفل يتخفف من هذا الشعور بأن يسقطه على غيره ، فيتهم الغير بالخطأ والعدوان .

وقد كشف التحليل النفسى للحالات الفردية عن حقيقة هامة هى أن اهتمامات الطفل الجنسية ( من عبث بالأعضاء التناسلية ، ومص للابهام ، ورغبة فى تملك الأم ، وغير ذلك من أمور محظورة يعاقب عليها المجتمع الخارجى أو الرقيب الداخلى بعد ذلك ) ورغباته العدوانية ( ضد الأب ، والاخوة والأم ) تلك هى التى يكبتها كما أسلفنا خلال هذه الفترة ؛ هذه جميعا هى المسئولة عن مشاعر الذنب التى تنشأ عنده ، وهذه المشاعر ذات صلات وثيقة بعلاقاته الاجتماعية . ولذلك لن يتيسر لنا أن نفهم علاقات الطفل الاجتماعية ، ما لم نتعمق فى السلوك الظاهرى ، لنستشف مشاعره الداخلية نحو الكبار والصغار على حد سواء . أى أن دراسة النمو الانفعالى فى مجموعه شرط أساسى لفهم النمو الاجتماعى .

ولما كانت أولى الاهتمامات الجنسية والدوافع العدوانية تنشأ فى الطفولة الباكرة ( فى مطلع الفترة التى ندرسها على وجه الخصوص ) ، فان فهم الحياة الاجتماعية لابد أن نلتمسه فى الأسرة لا فى القبيلة أو المجتمع . وخبرات الطفل الانفعالية الأولى فى محيط الأسرة ، تتضمن المشاغل الجسمية التى أسلفنا ذكرها ، وما يتصل بها من رغبات وأحلام يقظة ( ومنهما تتكون الجنسية الطفلية Infantile Sexuality ) ، وعلى ذلك ينبغى أن نعرف أن سلوك الطفل الاجتماعى يخفى وراءه عناصر ثلاثة :

١ — مشاغل جنسية طفلية .

٢ — دوافع عدوانية .

٣ — مشاعر الذنب .

هذه العناصر تزخر بها نفسية الطفل فى سن الثالثة والرابعة من العمر ، ويمكن للمدقق أن يلحظها . فهذه السن هى سن استطلاع

الأمور الجنسية : الفرق بين التركيب الجسمى للذكر والتركيب الجسمى للأنثى ، مصدر الأطفال ، سر العلاقة والخلوة بين الأم والأب ، التلذذ بالعبث فى مختلف أجزاء الجسم . وهى أيضا نفس السن التى يتعين فيها على الطفل أن يخضع لقواعد البيئة ، ويتخلى عن كثير من ذلك النشاط اللذيذ ، ولو زاوله انتابه الشعور بالذنب والقلق الناجمين عن توقع العقاب . وهى السن التى ينبغى فيها للطفل أن يكبت عداءه للأب ، ويحل محله موقف التفاهم والولاء . اذن فسن النمو الجنسى هى نفسها السن التى تبدأ فيها الحياة الاجتماعية بما تنطوى عليه من مشاعر مزدوجة متناقضة .

* * *

أعلم أن ترديد كشوف مدرسة التحليل النفسى يصدم كثيرا من الآباء . ولكن ينبغى أن يدركوا أن الجنسية موجودة فى حياتنا ( على نحو بدائى ) منذ الطفولة الأولى ، وأنه ليس من الشذوذ فى شىء أن يشغل الأطفال بأمور جنسية تختلف طبيعتها من مرحلة الى أخرى . ان فطن الآباء الى هذه الحقيقة ، لم ينزعجوا اذا رأوا من أطفالهم بعض التصرفات الجنسية المكشوفة ، ولم يقعوا فى خطأ القسوة ، وكانوا أحرى أن يعالجوا الأمر فى هدوء هو وحده الكفيل بحل مشكلات الأطفال .

وما يقال على وجود الدوافع الجنسية منذ الطفولة ، يقال أيضا على وجود الدوافع العدوانية منذ ذلك العهد المبكر . ويجب أن نعلم أن الأطفال من جانبهم يقاومون دوافعهم الجنسية والعدوانية ، وأنهم يحاولون بطرق شتى التخفف من شعورهم بالاثم ازاء هذه الدوافع ، فالواجب يقضى علينا أن نمد لهم يد العون .

ليس العقاب علاجا لنزوات الطفل الجنسية والعدوانية ، ذلك أنه لو أفلح فى حمل الطفل على قمع نزواته فلن يقضى عليها ، وسوف تنبجس

من جديد على نحو مكشوف عند ما تحين الفرصة . انما العلاج الناجع هو أن نقف من الطفل موقف التفاهم الودى الهادىء ، وقبل أن نمنعه من عمل شيء ، علينا أن نهيىء له عمــلا ايجابيا يحل محله . ويجب أن تتجنب النواهى، وأن نستبدل بها الارشادات العملية الايجابية : فنقلل قدر الطاقة من قولنا « لا تفعل كذا! .. اياك أن تعود الى ذلك .. ما أقبح فعلك » ، ونستعيض عن ذلك بمثل قولنا « من المستحسن أن تفعل كذا وكذا ... تعال وافعل كذا وكذا بدلا مما تفعل ... » .

وذلك الأسلوب فى هداية الطفل قمين أن يجنبه الشعور بأنه وحش أو مجرم خارج على القانون ، وفى الوقت نفسه يزوده بقواعد ملموسة ثابتة لضبط نفسه ووضع رغبات غيره موضع الاعتبار . وهكذا يتسنى للطفل أن يمر ــ فى سلام ــ بتلك الفترة العصيبة .

ان عبث الطفل بعض الأوقات بعضوه التناسلى ليس عــلامة على الشذوذ . والآباء فى وسعهم أن يهيئوا للطفل دون اضطراب أو قلق مصادر أخرى للذة تصرفه عن الاهتمام بأجزاء جســمه . أما ان كان عبثه بأعضــائه التناسلية أمرا دائما ، استدعى الحال أن نستعين بمعالج متخصص . وليس « الضرب » أو « العبط والمد » ، أو تقييد الأيدى بالحبال أو التهديد « باستئصال عضو التناسل » بمجد شيئا ؛ بل انه على العكس من ذلك يضيف الى العادة الشاذة اضطرابا نفسيا تتضح عواقبه الوخيمة عاجلا أو آجلا .

ويحسن أن يفهم الآباء أن ســورات الغضب ، ونوبات التحــدى والثورة والعناد ، والمخاوف المرضية (Phobias) ، والأحلام المزعجة ، ومشكلات التغذية ، والتبول اللاارادى (Enuresis) ، وغير ذلك من مشكلات تزخر بها فترة الحضانة هى جميعا مظاهر صراع نفسى متغلغل ، صراع مرتبط بالحياة الجنسية . أما ان كانت هذه المشاكل هادئة معتدلة ، كانت حالة عادية يبرأ الطفل منها على نحــو تلقائى ان عالجنا الأمر فى حكمة وهدوء .

اذا كان الطفل يعبر صراحة عن الميلين المتضادين ، العدوان والود ، كان ذلك علامة على الصحة النفسية . فى حين أن الطفل الذى يكبت ميوله العدوانية والجنسية دون داع ويقمعها فى أعماق نفسه ، انما يبذل طاقة نفسية كبرى لمنعها من الظهور . وهو قد ينجح فى منعها ، ولكنه لن يستطيع أن يجردها من طاقتها الحيوية ، وستظل تعمل فى الخفاء على الانصراف ، ومن ثمة يضطر المرء أن يبذل جزءا كبيرا من طاقته فى تفادى انبعاثها .

وهكذا بدلا من أن يبذل المرء طاقته النفسية فى جهود واقعية منتجة ، يبددها تبديدا فى تلك الحرب المحتدمة بينه وبين نفسه ، ويظل رازحا تحت ثقل الشعور بالذنب من جراء الميول الغريزية التى يشعر بها شعورا خفيا ، وذلك هو أصل المرض النفسى .

ولسنا ننكر بطبيعة الحال لزوم قدر من الكبت والضبط كوسيلة لتهذيب انفعالات الطفل توطئة للحياة الاجتماعية . وعلى الآباء والمدرسين أن يشجعوا الطفل على مزاولة قدر من ضبط ميوله الغريزية . والطفل كما قلنا يحاول بدوره ضبط هذه الميول ، ولكنه أضعف من أن ينتصر عليها . وأحرى بنا أن نعينه كى يقوى على مجابهة مايستشعره من ميول عدوانية وجنسية ، تخيفه وتشقيه ، خاصة وقد بدأ ينشأ فى نفسه ذلك الرقيب اللاشعورى الذى يؤرقه بالتأنيب ، والذى يراه فى أحلامه أشباحا مخيفة ، وحيوانات مفترسة تتهدده وتتوعده .

ذلك الرقيب الذى ينشأ حوالى سن الثالثة ، يمثل فى نفس الطفل السلطة الخارجية بمعاييرها وقواعدها . ولا بد لمن يريد الحياة فى مجتمع واقعى أن يوفق بين ميوله وتلك المعايير ، ويوازن بين رغباته وقيود ذلك الواقع . ذلك هو النضج الانفعالى (Emotional Maturity) الذى يتضمن قدرا ( يتناسب مع السن ) من الرضى ، والاتزان العاطفى ، والشجاعة ، والاستقلال ، والحساسية . وتلك سمات لا تبدو جلية فى حياة الطفل الا عند ما يشرف على نهاية السنة الخامسة من عمره .

## نهاية المرحلة

يصبح الطفل فى نهاية السنة الخامسة أكثر استقرارا فى حياته الانفعالية ، ويكون لذلك صداه فى التعامل مع غيره ، اذ تصبح علاقاته الاجتماعية أكثر رزانة واستقرارا . وهذه العلاقات الجديدة تعينه على أن يتحرر من التبعية المطلقة للكبار ، ومن ثمة تدخله فى المرحلة التالية من النمو النفسى .

ان أبرز الفروق بين حالة الطفل النفسية قبل سن الخامسة وبين حالته بعدها ، اختلاف الاتجاه الانفعالى العام . وما التغير الانفعالى بعد الخامسة غير استمرار للنمو الانفعالى الذى بدأ بالصراع الانفعالى الحاد حوالى سن الثالثة . ولكن تدخل البيئة فى تربية الطفل ، وخبرة الطفل ذاته ، يتراكم أثرهما ، فينجم توجيه جديد لنفسيته ، توجيه يأخذ فى التمكن والتثبت على نحو تدريجى . وبينا الطفل ينتقل من مرحلة الى أخرى ، تزداد بصيرته عمقا واتساعا .

هنالك يزداد الطفل استقلالا عن والديه وعن الكبار عامة ، ويلتمس اشباعا لميوله الانفعالية فى العالم الخارجى ، وفى عالم الأطفال على وجه الخصوص . ويتخلى بالتدريج وفى بطء عن اعتبار أقرانه غرماء له ينافسونه فى حب الكبار والحصول على اهتمامهم ، ويألف شيئا فشيئا اعتبارهم حلفاء . هذا الشعور النامى بالزمالة يصبح سندا عظيما للطفل فى المرحلة التالية ، فهو يقلل من غلواء شعوره بالنقص ازاء ما يلمسه فى الكبار من نفوذ وسلطان . وذلك يجعله يرى الكبار فى جو أقل رهبة ، ومن ثمة يقف منهم موقفا وديعا فيه قدر من ضبط الذات .

ذلك التغير فى موقف الطفل من الكبار ، يقلق بعض الآباء والمدرسين ، فنسمع منهم « أن الطفل لم يعد كما كان ، واثقا فينا أو متعلقا بنا » . ويجهلون أن هذا التغير فى نفسيته ، والتخفف فى تعلقه بهم ، انما هو تقدم فى سبيل الاستقرار الانفعالى (Emotional Stability) اذ تخلى

الانفعالات الحادة المتقلبة ( التى كانت تسود حياته قبل ذلك ) مكانها لاتجاهات (Attitudes) هى انفعالات ذات طابع دائم ، ونغمة هادئة .

**عوامل انفراج الأزمة :**

تســاهم أمور ثلاثة فى التخفيف من حدة مشاعر الطفــل بعد سن الخامسة :

أولا : اتساع دائرة معارفه وتنوع اتصالاته ، ســواء فيما يتعلق بالأشــياء المادية أو الأشخاص أو الأفكار ، وهذا الاتساع ينتج عنه ازدياد مهاراته واهتماماته .

ثانيا : تجد ميول العدوان والتنــافس منصرفا لها خارج الجماعة ، فتوجه نحو أفراد الجماعات الأخرى ، وذلك بفضل نمو قدرة الأطفال على التجمع فى لعب حر أو فى مباريات منظمة . ومن ثمة يصبح الطفل فى المرحلة التالية قادرا على المصادقة الايجابية ، والمساهمة مع أناس آخرين فى متابعة أهداف غير أهدافه الخاصة .

ثالثا : يتولد عن العاملين الســالفى الذكر ترق فى علاقات الطفــل الاجتماعية . فبعد أن كان سلوكه ازاء الصغار أو الكبار رهنا بدافع مؤقت ، اذا به بعد ذلك يصدر عن خطــة ثابتة فى التوافق المطرد مع مطالب الزمان والمكان والمجتمع ؛ أى أن شيئا أشبه ما يكون بالعرف الأخلاقى يبرز رويدا رويدا ، عرف أخلاقى يرتضيه الطفل ، فيكسبه وداعة نسبية ، وقدرة لم يعهدها من قبل على أن يحيــا فى وفاق مع نفسه ووئام مع الناس .

جدول النمو فى

( من ٢

بناء على بحوث : Stutsman, Merrill

| جوانب النمو | السنة الثانية | الثالثة |
|---|---|---|
| النمو الحركى الكبير gross motor | يمشى بدون معاونة . يستطيع أن يجرى «ويقفز» ويتسلق . يستطيع ركوب دراجة أطفال | التنقل أثبت وأسرع . يستطيع الحجل والوقوف على قدم واحدة . |
| توافق الحركات الدقيقة | يستطيع أن يبنى قلعة من ستة مكعبات . يستطيع استخدام المقص ؛ يستطيع أن يزرر الأزرار الكبيرة . | يستطيع تقليد رسم صليب . يستطيع إدخال أقراص مستديرة فى فجوات مستديرة ، ومربعات فى فجوات مربعة . |
| النمو الإدراكى | يستطيع مزج الألوان . . يروقه التأمل فى الصور . . يتعرف على نفسه فى المرآة . | يستطيع وضع صناديق بعضها فى داخل البعض . |
| النطق | عدد مفرداته ٢٠٠ تقريبا . يستخدم كلمات قليلة تحمل معنى الجمل . | يصل عدد المفردات إلى ٨٩٠ ، يستطيع تنفيذ أوامر سهلة . يسأل أسئلة كثيرة . |
| السلوك التكيفى ( الذى يستطيع الوصول إلى غرضه) | يستطيع ضبط الأمعاء والمثانة. | يستطيع رسم صور تخطيطية لرجل . يستطيع أن يبنى جسراً من المكعبات . يستطيع لضم حبات السبحة . |
| السلوك الاجتماعى والانفعالى | عديم الاكتراث (عادة) بالآخرين ، أو نافر منهم . معتمد على الكبار . سورات الغضب متكررة . | نافر من غيره عادة . مشاكس . أقل اعتماداً على الكبار . أحلام مزعجة ، تهتهة ، مشاكل الأكل . |

(*) Agatha H. Bowley : Modern Child Psychology. P. 110

**فترة الحضانة ***

( ٥ :

Gesell, Terman. Bühler.

| الرابعة | الخامسة |
|---|---|
| انطلاق فى الحركة والنشاط ، يستجيب جيدا للموسيق والألحان . | |
| يستطيع تقليد رسم مربع . | يستطيع تقليد رسم نجمة . يستطيع أن يعقد عقدة . |
| يستطيع تكوين أشكال . يستطيع إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف . | يستطيع تسمية الألوان المركزة . |
| يستطيع استخدام جمل مفيدة تتكون من ٦ : ٨ كلمات . | يتراوح عددمفرداتهبين ٢٠٠٠ ، ٣٠٠٠ يستطيع تعريف كلمات مألوفة مثل : كرة ، حجرة ، كرسى . |
| يستطيع أن يكرر بعدنا أربعة أرقام . | يستطيع عد أربعة أشياء . يستطيع رسم صورة رجل يبين فيها الجسم ، والرقبة ، والرأس ، والذراعين ، والرجلين . |
| أكثر تعاونا وودا فى علاقته بالكبار والصغار . يستطيع أن يكون رئيسا ومرءوسا . مستعد للمشاركة مع غيره والقيام بدوره فى العمل . | يستطيع التوافق مع المجتمع . أكثر ضبطا لانفعالاته . أكثر قدرة على الاستقلال . |



# الفصل السادس

## الطفولة الهادئة

(من ٦ الى البلوغ)

## النمو الحسى

يتفوق أطفال هذه الفترة تفوقا كبيرا فى حساسيتهم اللمسية على الأطفال الكبار . وقد أثبتت الاختبارات التجريبية أن حساسية طفل السابعة اللمسية تبلغ ضعف حساسية الراشد . وأثبت الأستاذ « سپيرمان » عالم الذكاء المشهور فى بحوثه الأولى أن الطفل الصغير ( فى سن ٦ مثلا ) يضارع الطفل الكبير ( فى سن ١٠ مثلا ) فى الحساسية العضلية ولا يكاد يقل عن الراشد . ولكن المرجح أن دقة الحساسية الخاصة بالعضلات التفصيلية الدقيقة تكون فى هذه الفترة أقل منها فى الفترات التالية . أما من حيث العضلات الكبرى ، فبوسع الطفل أن يعول عليها شأن الراشد سواء بسواء . هذا والأولاد يتفوقون على البنات عادة فى القدرة على استخدام العضلات الكبرى .

أما السمع ، فلا يبلغ أقصى قوته ( من حيث تمييز شدة الصوت ) فى سن السادسة أو السابعة . ولذلك لا يستطيع الطفل أن يتذوق اللحن الموسيقى المعقد Melody ، أو الهارمونى Harmony الذى يشمل توزيعا دقيقا للنغم والأصوات ، وان كان من المؤكد أنه يتذوق الايقاع Rythm ويطرب لما فيه من انسجام وتنغيم بسيط . على أن القدرة على تمييز المقامات الموسيقية تتقدم تقدما مطردا حتى سن ١١ .

يكون التمييز البصرى حتى هذه الفترة لا يزال ضعيفا . ويمكن القول — بوجه عام — ان حوالى ثمانين فى المائة من أطفال الروضة طويلو البصر (Hypermetropic) ، وان حوالى اثنين أو ثلاثة فى المائة قصيرو البصر ( Myopic ) . وتنعكس الآية فى المرحلة الابتدائية ، اذ يتلاشى طول البصر فى السنوات التالية ، وتزداد نسبة قصر النظر ازديادا ملحوظا . ومعنى ذلك أن العين فى الطفولة عضو حسى غير مكتمل ، ومن ثمة لم يكن من الملائم للطفل فى هذه الفترة أن يزاول أى عمل

يتطلب تدقيق البصر . وانما ينبغى تجنيب الطفل الذى لم يتجاوز سن السابعة مطالعة حروف صغيرة ، أو الاكباب على رسم دقيق ، أو عمل أشغال على نطاق ضيق ، والا ألحقنا ضررا جسيما بصحته الجسمية ، بل وبصحته العصبية والنفسية أيضا . ويحتاج كثير من الأطفال فى هذه السن الى نظارات تفاديا لطول النظر أو قصره ، ولكن حاجتهم اليها قد تكون مؤقتة ، كما ترتهن باكتمال عضو الابصار . وبذلك قد تفيد النظارات فى تفادى استخدامها فيما بعد .

## النمو الحركي

تكون قوة الطفل العضلية في سن ٧ لا تزال ضعيفة . وقد بينت الاختبارات أن قدرة الطفل المتوسط على القبض في سن السابعة ، عشرة كيلو جرامات ، في حين أن الطفل في سن الثانية عشرة تبلغ قوته ضعف ذلك ، أي عشرين كيلوجراما . والبنات عادة أقل بدرجة طفيفة . أما عن سرعة الحركة فليس الطفل في هذه الفترة بأقل كثيرا من الطفل في الفترة التالية . مثال ذلك أن الطفل في سن السابعة يستطيع أن يتم ١٤٠ نقرة في ٣٠ ثانية ، في حين أنه في سن الثانية عشرة لايتجاوز ١٧٠ نقرة . ومن ذلك يتبين ضآلة الفرق بين العمرين من حيث الحركة . والملاحظ عامة أن البنات أقل — في هذا الشأن — من البنين ، ولكن بدرجة طفيفة . ويأخذ الحس العضلي في التحسن منذ سن ٧ حتى ١٢ ، ويكون لذلك أثر كبير في تحسن المهارة اليدوية .

والمهارة اليدوية ( أو العضلية ) تتطلب قدرة على التحكم في العضلات المختلفة . وقد قلنا في فصل سابق ان هذه القدرة تمر بعملية نمو طويلة ، وان التحكم في الكبير من العضلات يتم قبل التحكم في الصغير منها . والطفل في سن السادسة يكون قد تمت له السيطرة — الى حد كبير — على العضلات الكبرى ، في حين أن السيطرة على العضلات الدقيقة لا تظهر بوضوح قبل سن الثامنة . ويجب أن نضع نصب أعيننا هذه الحقيقة ، فلا نتطلب من الطفل — في البيت أو في المدرسة — عملا يحتاج الى استخدام العضلات الدقيقة . ويستحسن أن يعطى من الأعمال ما يتطلب نشاطا جسميا عاما ، وحركات اجمالية ، حتى يبدى من تلقاء نفسه ميلا وقدرة على مزاولة الأعمال الدقيقة .

ونلاحظ مثل ذلك القصور في قدرة الطفل على ضبط حركات العينين ، وعلى التحكم في أعضاء الكلام . ولذلك كان أي مجهود ضد توازن الطفل العصبي مدعاة لتلف تلك الأعضاء ، ومن ثمة لنشأة بعض

عيوب النطق التى تشيع بين الأطفال فى سن السادسة والسابعة من العمر ، كاللعثمة والتهتهة . وكثيرا ما تزول هذه العيوب بعد هذه السن اذا كان الاضطراب لم يتمكن بعد ، وكان موقف البيئة منه موقفا متسامحا حكيما .

وفى هذه السن أيضا يتقرر اذا كان الطفل أعسر ( يستخدم اليد اليسرى ) أو أيمن . ومن الصعب أن نقرر اذا كان ذلك راجعا الى عوامل ولادية أو غيرها . ولكن الذى يهمنا ذكره هو موقف المربى من الطفل الأعسر . فكثيرا ما يحاول جاهدا رده عن ذلك ، فيحمله أكثر مما تطيق طبيعته ، ومن ثمة يتولد فى نفسه القلق بخصوص هذه السمة . والطفل بحكم رغبته فى التكيف للمجتمع ، يشعر أنه شاذ ، ويحاول جاهدا أن يتغلب على طبيعته استجابة للمربى أو المدرس ، ومن ثمة يختل اتزانه العصبى ويصبح نهبا للاضطراب النفسى .

وان كثيرا من الأطفال الذين يعرضون على العيادات النفسية طلبا لعلاج التهتهة ، يتبين بعد حين أنهم بدأوا يستخدمون اليد اليسرى فتعرضوا لضغط الوالدين ، وتحملوا جهدا عصبيا كبيرا فى سبيل التخلى عن هذا العمل . ومنهم من ينجو من التهتهة ، ولكنه لا ينجو من تمكن الشعور بالنقص ازاء المجتمع ، أو الشعور بالنقمة عليه .

تتحسن مهارة الطفل تحسنا تدريجيا يتمشى مع النضج الطبيعى والتعلم . ويكون التحسن ملموسا فيما بين سن الخامسة والتاسعة ، ولكنه يتضاءل بعد ذلك . ولا نكاد نلمس فرقا بين الجنسين فى هذه الفترة من حيث المهارة اليدوية . ومنذ التاسعة نلمس فى الطفل قدرة على التحكم فى العضلات الدقيقة ، عضلات العين واللسان والأصابع ؛ ومن ثمة تزداد قابليته لمزاولة أوجه النشاط المختلفة على نحو أتم ، من قدرة على التعبير اللغوى ، الى قدرة على مزاولة الفنون البسيطة ، كالرسم والأشغال اليدوية .

## النمو العقلى

**الملاحظة والادراك :**

لو عرضنا على طفل فى الثالثة من عمره صورة منظر بسيط مأنوف ، وطلبنا منه أن يذكر مايراه فيها ، فسوف يعدد مختلف العناصر . سوف يقول : « هذه شجرة ، وهذا رجل ، وهذه بنت ، وهذا ولد ... » ، ولكن الطفل نفسه فى سن السادسة لايكتفى بذكر العناصر ، بل يصف ما يدور فى الصورة من أمور فيقول : « الشجرة كبيرة ، والرجل دو شارب مخيف ، والبنت تجرى ، الخ ... » وهو لا يكتفى — كما كان فى سن الثالثة — بذكر الأسماء ، بل يستخدم فضلا عن ذلك أفعالا وحروفا ذات قيمة كبيرة فى عملية الوصف . وعند ما يبلغ السابعة من عمره يشير الى الألوان ، والى العلاقات المكانية فيقول :

« الرجل تحت الشجرة ، الشجرة خضراء والرجل يلبس طربوشا أحمر ، البنت تجرى وراء الولد الخ ... » .

ولا يستطيع الطفل قبل سن الحادية عشرة أن ينظر الى الصورة من حيث هى موقف عام ، نظرة تربط بين العناصر جميعا فى كل واحد ، فيفهم أن الصورة تمثل قصة مثلا ، أو يربط بين العناصر على أساس العلة والمعلول ، فيقول : « الولد يجرى لأنه خائف من أخته ، أو البنت تجرى وراء أخيها لأنه خطف منها الكرة التى فى يدها ، الخ... »

وذلك التطور فى الملاحظة والإدراك دليل على تطور الذكاء عامة ، فضلا عن تطور القدرات العقلية خاصة .

يتبين من اختبارات الذكاء المختلفة ان ادراك الطفل لما بين الأشياء المحسوسة من فروق أسهل من ادراكه لما بينها من أوجه الشبه . على أن ادراكه للفروق الدقيقة لا يتيسر له فى بداية هذه الفترة . وبالتدريج يزداد الطفل قدرة على أن يميز بين الأشياء فروقا ، وأن يستخلص ما

بينها من أوجه شبه . وأخيرا ينتقل من ذلك المستوى الحسى فى الادراك ، الى مستوى عقلى . أى لا يصبح الادراك تسجيلا للواقع فحسب ، بل يتضمن علاوة على ذلك ادراك العلاقات المختلفة بين عناصره وتفسير الموقف على أساس العلة والمعلول .

فمن الملاحظة العملية تنشأ العمليات العقلية العليا . تكون أفكار الطفل وذكرياته فى بادىء الأمر غارقة فى الخبرة الفعلية التى نشأت عنها هذه الأفكار والذكريات . ولكنه يستطيع بعد ذلك بالتدريج ، أن يجرد الأفكار من الواقع الملموس ؛ فيدرك معنى الانسان بعد أن كان لايدرك غير هذا الشخص بالذات ، وذاك الشخص المحسوس . ولكن التجريد ، أى الادراك المعنوى لا يكتمل الا بعد المراهقة ، وهوأساس التفكير النظرى .

**الانتباه :**

نعلم أن الانتباه الى شىء معين ، أو فكرة ما ، يتطلب قدرة على حصر النشاط الذهنى فى اتجاه معين مدة من الزمن . ويتفاوت الأفراد فيما بينهم من حيث مدى الانتباه ، أى من حيث قدرتهم على استيعاب أوسع دائرة ممكنة من الأمور ؛ ومن حيث مدة الانتباه ، أى من حيث قدرتهم على حصر الذهن أطول وقت ممكن . وغير خاف أن ذلك نشاط ذهنى يتطلب قدرة على التحكم فى النشاط الانفعالى ، وتوجيهه وجهة معينة ، الأمر الذى يتوقف على مدى تحرر المرء من المنبهات الخارجية المتعددة .

وطبيعى أن يكون الطفل الصغير أقل من الكبار قدرة على التحرر من تأثير المنبهات الخارجية ، فهو يسلك دائما بوحى الرغبة ، أو استجابة لما يدركه من منبهات خارجية ، ولذلك كان أقل قدرة من هؤلاء الكبار على تنظيم سلوكه ونشاطه الذهنى على حد سواء . وبعبارة أخرى فالطفل أقل قدرة على الانتباه الارادى من الطفل

الكبير ومن الراشد ، سواء من حيث مدى الانتباه أو مدته . وتنمو هذهالقدرة نموا تدريجيا مع نمو قدرته علىالتنظيمالعقلي والسلوكي .

فالطفل في السادسة مثلا لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الأفكار التي تكون كلا واحدا ، ما لم تكن ضئيلة العدد ، وما لم تكن ذات تركيب غاية في البســاطة . فمن الصعب عليه مثلا أن يستوعب أمرا مكونا من أربعة عناصر مثل : « اذهب الى حجرة النوم ، وابحث عن حذائي ، واطفيء الأنوار ثم اغلق باب الحجرة » . وغالبــا ما يغفل الطفل عنصرا أو اثنين من ذلك الأمر ، لا لمجرد قصور في قدرته على التذكر ، بل لقصور في مدى الانتبــاه . ولذلك ان أردنا أن نلقن الطفل شيئا ، وجب أن نراعي بساطة المادة وقلتها في آن واحد .

ويصعب على الطفل كذلك في سن السادسة أو السابعة أن يركز نشــاطه في عمل واحد لفترة طويلة ، فقدرته على حصر الانتبــاه لا تتعدى فترة ضــئيلة من الزمن ، فترة تطول وتقصر تبعا لاهتمام الطفل بالعمل أو عدم اهتمامه به . فالاهتمام يعبىء الدوافع النفسية وينظمها من أجل تحقيق الغرض ، ومن ثمة يزيد القدرة على التحرر من كل دخيل من المنبهات الخارجية التي قد تشــغل المرء عن العمل المنتج . وذلك ما يحتم علينا أن نقلل فترة الدروس الشفوية فيرياض الأطفال والمدارس الابتــدائية ، وأن نحور طرق التــدريس بحيث تستغلنشاط التلاميذ الايجابي ، وتثير اهتمامهم ، وتستجيب لحاجاتهم النفسية .

وفيما بين الســابعة والحادية عشرة من العمر تتزايد بسرعة قدرة الطفل على الانتبــاه الارادي . ولذلك يجب علينا أن نمرن الطفل عند ما يبلغ هذه السن على تثبيت انتباهه بمجهود ارادي متصــل ، وأن نعده لجد الحيــاة المقبلة ، بتعويده التحكم أحيانا في نشــاطه الذهني ، وتوجيهه وجهة بالذات .

يتصل بموضــوع الاهتمام موضوع آخر له أثر كبير في حيــاة

الطفل الدراسية على وجه الخصوص . ذلك هو موضوع التعب أو الملل . ونقصد بالتعب هنا التعب العقلي لا العضلي . اذا كان الأطفال فى هذه الفترة عرضة للتعب العضلي نظرا لاغراقهم فى النشاط الجسمى ، فهم بعيدون حتى سن الحادية عشرة — بعدا كبيرا — عن التعب العقلي . وما يعتبره المدرس تعبا عقليا غالبا ما يكون مللا . فالطفل سرعان ما يفقد الاهتمام بعمل ما ، فاذا كان عليه أن يواصل العمل على الرغم منه ، تعرض للملل ومن ثمة للكسل الذى يفسره البعض بأنه تعب عقلي ، والحق أن قدرة الطفل على مواصلة العمل لا تكون قد نفدت ولكن يكون الاهتمام هو الذى نفد .

وتتضح سرعة التعب أكثر ما تتضح فى دروس الحساب ، والقراءة والكتابة المستمرتين ، ففيهما يزداد توتر عضلات العين والأصابع ، وهى كما نعلم عضلات دقيقة يتطلب استخدامها مجهودا ليس بالقليل. ولكن التعب فى هذه الحالة يكون نتيجة تعب عضلى . ويرى علماء النفس تفاديا للتعب العضلى ، أن نجنب الطفل طوال هذه الفترة التطويل فى تمارين الجمع ، أو الافاضة فى مواضيع الانشاء والاملاء ، أو التمادى فى تمارين التذكر والتهجى .

فالافراط فى النشاط العقلى ينجم عنه ضرر جسمى واضطراب انفعالى . وقد ترجع سرعة التعب العقلى الى ضعف الصحة والى الحرمان من الهواء الطلق ، والنقص فى التريض أو قلة الاستمتاع بالنشاط الحر . وقبيل البلوغ تلعب عوامل عقلية وانفعالية دورا بارزا فى حالات التعب والاجهاد .

**الذاكرة :**

يتصل الانتباه اتصالا وثيقا بالقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات القديمة واسترجاعها . وان العجز عن استرجاع خبرة ما ، لا يكون دائما دليلا على ضعف الذاكرة . بل ان النسيان قد يرجع الى عوامل

نفســية ، فقد تبين من التحليل النفسى أن المرء بطبيعته يميــل الى نسيان الخبرات التى تثير فى نفســه الألم ( خجلا كان ، أو شعورا بالذنب ، أو استشعارا للنقص ، الخ ... ) . والنسيان فى هذه الحالة هو الكبت . وقد يكون العجز راجعــا الى قصور فى القــدرة على الانتباه ، فالدرس الذي لا يستطيع التلميذ أن يحصر انتباهه فيه ، يصعب عليه استرجاعه عند اللزوم .

ويعتقد البعض أن الأطفال فى سن الحادية عشرة يمتازون بذاكرة آلية ممتازة اذا قورنوا بالراشــدين عموما . ويستند هذا الاعتقاد الى ما يلاحظ على الأطفال حتى سن الثامنة والتاسعة من ولع خاص بالتكرار الآلى لما يحفظون ، دون فهم للمعنى أو اهتمام باستيعابه . ولكن اختبارات الذكاء لا تؤيد ذلك الاعتقاد . والحقيقة أن نشاط الحفظ الآلى لا يبرز واضحا فى هذه الفترة الا لأن ســائر الوظائف العقلية العليا ( كالتفكير ) لا تكون قد بلغت درجة كافية من النضج. وقد أثبتت الاختبــارات العقلية أن ذاكرة الطفل فى سن التاســعة أو العاشرة أقل من ذاكرة الكبير ، ويزداد الفرق بينهما فى عمليات التذكر المرجأ Delayed Memory ، التى تتطلب الاحتفــاظ بالمعلومات لفترة طويلة .

ويتبين من الجدولين التاليين أن مدى الذاكرة **(Memory Span)** يتســع مع الزمن « والجدول الأول خاص بتزايد الأرقام فى تذكر الأعداد ، والثانى خاص بتزايد المقاطع فى تذكر الجمل »[1] .

---

(1) Agatha Bowley: Modern Child Psychology. P. 87.

| السن | عدد الأرقام |
|---|---|
| ٤ | ٤ |
| ٧ | ٥ |
| ١٠ | ٦ |

(١)

| السن | عدد المقاطع |
|---|---|
| ٥ | ١٢ |
| ٨ | ١٦ |
| ١١ | ٢٠ |

(٢)

أى أن القـدرة على التذكر تزداد مع العمـر ، تزداد من حيث الكفاية فى استيعاب أكبر عدد ممكن من العنـاصر ، ومن حيث الاحتفاظ بالمعلومات أطول مدة ممكنة . ويجب ألا ننسى أن هـذا النمو فى التذكر ، يتمشى مع النمو فى الانتباه .

على أن الطفل بارتفاع مسـتواه العقلى ، وبنمو قدراته العقلية العليا ، يكتشف فى نفسه حوالى العاشرة من عمره قدرة على التذكر المنطقى ، ومن ثمة يصبح متلهفا على اسـتخدامه ويقل اسـتخدامه للتذكر الآلى . ولذلك يجب أن تكون الأمور التى تشتمل عليهـا الدراسة فى فترة التعليم الابتدائى ذات معنى بالنسـبة له . وهذا يتحقق لو كانت متصلة باهتمامات الطفل الحية ؛ وينبغى أن تكون من النوع الذى يستثير النشاط التخيلى ويستغله فى الخلق والابداع . ويجب أن يكون التعـليم المدرسى تعـويدا للطفـل على التفكير الشخصى والعمل المسـتقل . واذا كان لا غنى عن قدر مما نسميه قدرة آلية ، فينبغى اعتبـارها وسيلة الى غاية وليس غاية فى ذاتها . ولا شـك أن قيمتها تكون كبيرة ان تضمنتها تربية هدفهـا تنمية شخصية الطفل من جميع جوانبها ، أى بكل ماتتضمنه من انفعالات ، وخيال ، وتفكير .

ويجب أن تكون التربية فى هذه الفترة ، شأنها قبل ذلك فى فترة الحضانة استجابة لحاجات الطفل . ويجب أن نضع ذلك نصب أعيننا

حين تتصدى لوضع برامج الدراسة الابتدائية . فمن الخطأ الجسيم أن نعتبر المرحلة التعليمية الأولى مجرد اعداد للمراحل التالية ، وانما يجب أن يكون همنا الأول أن نوفر للأطفال فيما بين سن السادسة والحادية عشرة كل ما يلزم سلامة نموهم — جسميا وعقليا وأخلاقيا — على أساس أن الحياة ان هى الا عملية نمو تمر بمراحل متتابعة ، لكل منها خصائصه وحاجاته . ولا يجوز أن يكون هم التربية الاستجابة لحاجات مرحلة غير المرحلة الراهنة من مراحل النمو .

وينبغى أن نذكر دائما ألا جدوى من تعليم الأطفال أمورا ليست لها قيمة مباشرة لهم ، أيا كانت قيمة هذه الأمور فى المستقبل . ان غرس ما يدعوه الأستاذ هوايتهد « المعانى الساكنة » (Inert Ideas) فى أذهان الأطفال عمل لا فائدة منه ، بل ان خطره على تكوين الأطفـال أمر لا شك فيه . فهذه المعانى لا تستجيب لنشاط الطفل الطبيعى ، سواء أكان هذا النشاط جسميا أو عقليا وهى لا تفيد ايضـاحا لخبرة الطفل ولا توجيها لها .

واذا كنا بصدد دراسة قدرة الطفل على التذكر ، وجب أن نشـير الى أن طريقتنا فى التدريس ، واختيارنا لمنهج التعليم ، يصدران عن المفهوم الذى فى أذهاننا عن الذاكرة . فان كنا نعتبر الذاكرة مجرد عملية استيعاب للمعلومات استيعابا ذهنيا ، كانت الدراسة مجرد حشو للأذهان وتكديس للمعلومات ، وكان أسلوبنا فى التدريس نشـاطا من جانب المعلم وموقفا سلبيا من جانب التلاميذ . أما ان اعتبرناها القدرة على الاستفادة من خبرات الماضى ، فى التكيف لمواقف الحياة الحالية والتهيؤ لاحتمالات المستقبل ، كانت الدراسة عونا للطفل على الاحاطة بظروف الحياة عن طريق اكسابه خبرات جـديدة تزيده قدرة على التكيف ، وتزيد خبراته السابقة وضوحا وتهذيبا ، وكانت طريقة التدريس مثيرة لنشاط الطفل الايجابى ولاهتمامه بالحياة من جميع جوانبها .

**التخيل :**

يمتاز الطفل الى سن الثـامنة بذاكرة بصرية حادة ، ولذلك كان الجزء الأكبر من مادة تفكيره قائما على الصـور البصرية . وان كنا لا نعدم عددا من الأطفال ، ذاكرتهم البصرية ضعيفة ومن ثمة كانوا فى تفكيرهم أكثر اعتمادا على الصور السمعية واللمسية . ولكن الأطفال جميعا يتفقون فى كون تفكيرهم فى المستوى الحسى الذى لم يرق بعد الى استخدام المعانى المجردة . فصغار الأطفال ان عرضت لهم مشكلة ، يسارعون الى حلها عن طريق العمل ، أى مستعينين باللمس والحركة والتصور البصرى . فى حين أن الراشد قد يلجأ الى رسم خطة ذهنية ، ثم يطبقها على المشكلة بعد ذلك . وهذا ما يجعل التعلم فى حياة الطفل الصغير أكثر استنادا لطريقة المحاولة والخطأ ، فى حين أن الراشـد لا يلجأ الى المحاولة والخطأ الا ان عجـز عن الوصول الى حل المشكلة بطريقة الفهم .

الطفل يستعين اذن فى عملية التفكير باستعادة صور حسية لموضوع التفكير ، أى بذلك النوع من التخيل الذى يسمى التخيل الاسترجاعى (Reproductive Imagination) وهو مجرد استرجاع لصور الواقع . ولكن ثم نوعا آخر من التخيـل تزخر به حياة الطفل العقليـة ، هو التخيل التركيبى (Constructive) أو ما يسمى أحيانا التخيل الابداعى ( Creative ) وهو القدرة على تركيب أو ابداع صور لا توجد فى الواقع ( مثل أحلام اليقظة (Phantasies) الممعنة فى التحرر من قيود الزمان والمكان ) ، أولا توجـد حاليا وان كان يمكن أن تتحقـق فى المسـتقبل ( مثل تصورات المخترع الذى يؤلف بخياله بين عناصر لها أصل فى الواقع ليبدع تركيبا جديدا لا وجود له ) .

والتخيل فى حياة الطفل قبل الخامسة تخيل ابداعى لا صلة له بواقع ماض أو حاضر ، انما هو ابداع لحياة وهمية بدافع من رغباته ، دون

ضابط ودون سعى لغير اللذة . هذا اللون من التخيل يقل فى هذه الفترة الجديدة من النمو بسبب الهدوء الذى يطرأ على انفعال الطفل، وبسبب كمون رغباته الغريزية ، وبسبب تدعم صلته بالواقع التجريبى ، وحلول رغبة التحكم فى ذلك الواقع محل رغبة الهروب من قيوده .

والتحكم فى الواقع يتطلب دراسته . ومن ثمة كانت الملاحظة والتجريب عنصرين هامين فى حياة الطفل العقلية فى هذه الفترة . ولكن اذا كان الطفل العادى قليل الانغماس فى أحلام اليقظة ، فهو فى تفكيره أو محاولته التكيف للبيئة لا يستغنى عن التخيل الابداعى . ولكنه فى هذه الحالة يكون تخيلا منعكسا على المستقبل، وموجها الى غاية عملية أكثر منه تخيلا مطلقا من القيود ؛ فضلا عن أن الطفل يسهل عليه فى هذه الفترة أن يميز بين الوهم والواقع ، لأن مبدأ جديدا دخل حياته وأصبح عاملا منظما لخبراته ، وموجها لنشاطه ، وذلك هو مبدأ الواقع (Reality Principle).

ويجب أن نراعى فى ميدان التعليم استغلال هذه القدرة الناشئة ، القدرة على التخيل الايداعى ، فنتيح للتلاميذ فرص استخدامه فى ميدان الخبرة الواقعية ، فى النشاط الفنى والرياضى والانتاج العملى كفلاحة البساتين ، والأشغال اليدوية ، الخ ... واذا لم نزود التلاميذ بفرص اشباع الاهتمامات الجديدة ، انغمسوا فى أحلام اليقظة ، أو ارتدوا الى مصادر اللذة الطفلية ، يلوذون بها من جفاف الواقع وفقره . ولا يعنى ذلك تحريم الخيال الحر تحريما كاملا ، فهو كما قلنا ضرورى للصحة النفسية .

**التفكير :**

ادراك العــلاقات : يعتمــد التفكير اعتمــادا جوهريا على ادراك العلاقات ، وكل من الذاكرة والتفكير يعتمد على الترابط . ولا يكون الارتباط فى الذاكرة بين الحقائق واضحا ؛ ولكن الطفل فى عملية التفكير ( Reasoning ) لا يربط فحسب بين موضوعين ، ولكنه يدرك علاوة على ذلك العلاقة بينهما ، ويستطيع الأطفال دون السابعة أن يدركوا علاقات فى أبسط وأعم صورها كعلاقات الزمان ، والكمية ، والتشابه ، والاختلاف ، وما أشبه ، طالما المادة المستخدمة بسيطة ومألوفة وملائمة لقدرتهم القاصرة على الملاحظة . ولكن الطفل لا يستطيع أن يلحظ هذه العلاقات من تلقاء نفسه الا بعد سنوات .

التفكير الاستدلالى : (deductive reasoning) ، لا يتوقف التفكير على ادراك العلاقات فحسب ، بل يتوقف كذلك على ادراك العلاقات بين العلاقات ، وذلك هو شرط الاستدلال المنطقى . ويكون الطفل فى مطلع هذه المرحلة قادرا على العمليات العقلية الأولية اللازمة للتفكير الصورى (Formal Reasoning) . ويكون التطور عبارة عن اتساع مدى الموضوعات التى يمكن أن تطبق عليها هذه العمليات ، وتنوع تلك الموضوعات ، وازدياد هذه العمليات العقلية وضوحا واحكاما .

ونســتطيع القول ان الأطفال عموما بين الســابعة والحادية عشرة قادرون على جميع أشكال التفكير ماعدا الاستدلال العلى . وهذا يبين لنا ضرورة تعليم الطفل التفكير العلمى على أن نراعى بساطة مادته ، والبرهنة المنطقية مع مراعاة أن تكون خطوات البرهان محدودة . ويجب أن نراعى فضلا عن ذلك ، أن تكون النظريات العلمية المعروضة على الطفل من البساطة بحيث يستطيع أن يفهمها . ولا ضير من استغلال هذه القدرة الاستدلالية الجديدة فى الاستدلال الهندسى ابتداء من سن التاسعة . أما عن مبدأ العلية فيمكن تقديمه للأطفال مرتبطا بدراســة الطبيعة ، وبالعلم الطبيعى اليومى ، لا مرتبطا بالجغرافيا أو التاريخ .

التفكير الاستقرائى : ( Inductive ) ،حيث ان الاستقراء هو فى العادة أقرب أنواع التفكير للواقع الملموس ، وجب الاهتمام به فى هذه المرحلة المبكرة ، ولا بد من تعليم الطفل تطبيقه فى حياته اليومية .

النقد المنطقى : ينمو التفكير البنائى فى الطفل قبل التفكير الهدمى ( النقدى ) ، ويظل الطفل الى الحادية عشرة من عمره غافلا عن دقائق المغالطات المنطقية فى التفكير . ويتصل ذلك بسمة سيكولوجية يتميز بها الطفل هى القابلية الشديدة للاستهواء ( Suggestibility ) .

فالطفل العادى يتقبل فى سهولة مختلف الحقائق والآراء ، ومعظم اتجاهاته فى الحياة وأفكاره عن العالم يستقيها عن هذا الطريق الذى يصفه البعض وصفا غير دقيق بأنه تقليد . ولا ترجع قابلية الطفل للاستهواء الى قصور فى تفكيره بقدر ما ترجع الى قصور فى تنظيم معارفه . وهنالك فضلا عن ذلك سبب انفعالى ، هو أنه لا يزال الى هذه السن مأخوذا بهيبة الكبار ذوى النفوذ فى حياته ومتوهما قدرتهم على كل شيء . والقابلية للاستهواء عامل فى غاية الأهمية فى تربية صغار الأطفال ، ولكن حيث انهم قادرون فى هذه المرحلة على النقد المنطقى وجب ألا نغفل تنمية قواهم النقدية واذكاءها ، حتى يتسنى للطفل أن يتعود الاعتماد على تفكيره الخاص والركون الى مجهوده الشخصى .

وبالرغم من قولنا ان هذه القابلية للاستهواء مرجعها الى قصور فى المعرفة المنظمة لا الى نقص فى القدرة المنطقية ، فيجب ألا يفوتنا أن الأطفال لا يشوقهم التفكير ( الاستدلال ) كثيرا وتعوزهم القدرة على التحليل المنطقى . وهكذا يظل تفكيرهم حتى هذه السن فى المستوى الحسى الجزئى . ولذلك ينبغى ألا تنعزل مواد الدراسة بعضها عن بعض ، بل ينبغى أن تتناولها المدرسة فى ارتباطها الوثيق بخبرة الطفل المحسوسة .

**النمو الانفعالى**

لا تكاد تبدأ هذه الفترة حتى يكون الطفل العادى قد تحكم فى دوافعه الغريزية المحظورة ، وحول طاقته الانفعالية الى أفراد خارج الأسرة ، ووجه اهتمامه الى العالم الخارجى ، وتمثل قواعـد المجتمع وأساليبه فى السلوك . كل ذلك يسم حياته طوال هذه الفترة باليسر ، سواء فيما يدور فى نفسه ، أو ما يجرى بينه وبين المجتمع من معاملات .

على أن خضوع الطفل للمعايير الاجتماعية ، وتوافقه مع المجتمع ، وتحكمه فى ميوله الغريزية ؛ كل ذلك ليس مرجعه الى ضغط التربية ضغطا خارجيا مباشرا . فالحق أن عوامل التربية لا تحدث أثرها ما لم تتفاعل مع القوى النفسية التى ينطوى عليها الطفل . وقد أسلفنا فى الفصل السابق أن الطفل منذ الثالثة من عمره يسعى جاهدا الى حل الصراع النفسى الذى يحتدم فى أعماق نفسه بين الرغبـات الغريزية ( العدوانية والجنسية ) ، وبين حبه لوالديه وولائه لهما . وحل هذا الصراع يتم بأن يمتص الطفل معايير السلطة الوالدية ويبلورها فى نفسه ، حتى لتصبح بمثابة سلطة داخلية تحل محل السلطة الخارجيـة فى تنظيم الطاقة الانفعالية ، وضبط الرغبات المحظورة .

ولا تكاد تقبل طلائع فترة « الطفولة الهـادئة » حتى يكون ذلك الرقيب الداخلى ( الذات العليا Super Ego ) قد استقر فى داخلية الطفل ، وأصبح قادرا على القيام بدور السلطة الخارجية . وما ذلك الا لأن الطفل يكون قد نجح فى التغلب على ضبط الرغبات المحظورة ، بفضل مجموعة من العمليات النفسية الداخلية نذكرها فيما يلى :

الكبت :

فى فترة الصراع الماضى ، راودت الطفل رغبات عدوانية ضد الأب وضد اخوته بسبب الغيرة والرغبة فى تملك الأم ، ونازعته ميول جنسية طفلية كاللعب فى افرازاته والعبث بأعضائه التناسلية . هذه الرغبات لا

يستطيع الطفل أن يمحوها من حياته طالما أصبحت جزءا من كيــانه ، ولكنه يستطيع بمعونة عوامل التربية أن يكبتها فى أعماق نفسه حيث تختفى وتصبح لا شعورية دون أن تفقــد قوتها بل تبقى عاملة على الانصراف [١] .

العكس :

قلنا ان الرغبات المكبوتة تســعى دائما الى الانصراف ، ولذلك لم يكن الكبت فى جميع الأحوال اجراء كافيا . وكلمــا كانت الرغبات شديدة ، احتاج الطفل الى قوة كابتة شديدة لتجابه الخطر المحدق . ولذلك فهو يمعن فى قهرها بأن يسلك مسلكا مضادا لها ، أى يكون عادات هى بمثابة « رد فعــل » أو « عكس » ( Reaction ) للرغبات الأصلية [٢] .

مثال ذلك أن طفلا شديد القذارة فى فترة الحضانة كأن يكون دائم اللعب فى برازه ، والعبث ببوله ، قد نجده فى الفترة الحالية شــديد التقزز من أى قذارة ، مسارعا الى الشــعور بالغثيان ازاء الافرازات المختلفة . وما ذلك غير محاولة عكسية لقمع رغبة قديمة فى وضع الأشياء القذرة فى فمه ، ووسيلة مجدية تضمن له استحالة العودة الى تلك اللذة الطفلية .

وقد نجد طفلا فى المدرسة الابتدائية شديد الرأفة بعد أن كان فى طفولته الأولى شديد العدوان ، أو شديد الحياء بعــد أن كان ولوعا بالعبث بعضــوه التناسلى ، دائم تعرية جســمه أمام الناس فى تلذذ واستمتاع .

الاعلاء :

يهتدى الطفل فى هذه الفترة الى وسيلة لا شعورية ثالثة للسيطرة

---

(١) الكبت : (Repression).

(٢) التكوين العكسى : (Reaction Formation).

على رغباته الغريزية المكبوتة . ليست هذه الطريقة قمعا لها أو عكسا لاتجاهها ، بل تعبيرا عنها فى صورة يرضى عنها المجتمع ، أو بالأحرى ترضى عنها « ذاته العليا » . هذه هى اعلاء رغباته ، التسامى بها ، أى تحويلها عن هدفها الأصلى المحظـور ( جنسيا كان أو عدوانيا ) الى هدف اجتماعى مقبول [1] .

مثال ذلك أنه يهتم اهتماما تلقائيا باللعب فى الرمل ، والعبث بالطين والأصباغ والألوان والماء ، وذلك نشاط مقبول يقابله فى الطفولة السابقة العبث بافرازاته ؛ وأن يولع بتمزيق الأوراق ومطاردة الحيوانات والجدال ، تعبيرا عن نزعاته العدوانية . فى هذه الاهتمامات الجديدة يستشعر الطفل نفس اللذة الأصلية التى كان يستمدها فيما مضى من مصادرها الأصلية ( الفم ، المستقيم ، العضو التناسلى ) .

* * *

العمليات النفسية السالفة الذكر ، بالاضافة الى عوامل التربيـة ، تؤدى الى خمود حياة الطفل الغريزية . على أن ضعف مظاهر الغرائز الطفلية يسير جنبا الى جنب مع ضعف الارتبـاط العاطفى بالوالدين والأسرة عموما . تصبح عـلاقة الطفل بالأسرة أقل عنفا وحرارة مما كانت . ويعزز هذا الاسـتقلال العاطفى النامى اندماج الطفل لأول مرة فى المجتمع الخارجى ، مجتمع المدرسة .

وبعد أن كانت الطاقة الانفعالية مركزة فى دائرة الأسرة المحدودة ، تتوزع وتجد أهدافا عدة : المعلمات ، الأقران ؛ وهنا ينمو لدى الطفل الشعور بالزمالة لأقرانه فى الفصل أو فى الملعب . وذلك يشعره بالثقة فى نفسه وبالتالى ينمى لديه على نحو تدريجى الثقة فى غيره . هذه العلاقات الاجتماعية تصبح مصدرا يستمد منه الطفل الأمن ، بعد أن كانت الأسرة مصدره الوحيد . أى أن اتساع حياة الطفل الاجتماعية

---

(١) الاعلاء : (Sublimation).

يصاحبه ازدياد فى شعوره بالأمن يزيده جرأة فى استطلاع العالم الخارجى . ومن ناحية أخرى يؤدى اتساع دائرة معارفه الى توكيد الشعور بالأمن مما يطبع هذه الفترة بطابع الهدوء الانفعالى .

واذا كان الطفل فى هذه الفترة ينتصر على الرغبات الغريزية ويصبح أكثر ميلا للحياة الاجتماعية ، فلا بد أن يصبح أقدر على ادراك القيم الأخلاقية . ولكن ذلك الادراك يتوقف على مدى نموه العقلى . فهو حتى هذه السن عاجز عن ادراك المعانى المجردة ، ومن ثمة كان عاجزا عن تقبل القيم الأخلاقية فى صورة مجردة ، كما تعرض فى الوعظ والنصح والارشاد ، وان كان يلمسها فى المواقف العملية المحسوسة .

ولذلك كانت التربية الأخلاقية غير مجدية الا عن طريق القدوة ، والأمثلة المحسوسة . فاذا أردنا أن ننشىء الطفل على الأمانة فلا يجدى أن نفصل له ميزاتها ومنافعها ، انما يكفى أن نسلك أمامه مسلكا أمينا، وأن نتيح له فرصة العمل الأمين . فالنصح ينهار لو رآنا الطفل مرة نغادر الترام دون أن ندفع أجرة التذكرة ، أو لو وعدناه بشىء ثم أخلفنا الوعد ، أو لو قسونا عليه فى المعاملة ، حتى اذا فعل فعلة وسئل عنها كذب خوفا من العقاب .

**ليست الأخلاق مجموعة من القوانين المجردة ، ولكنها أسلوب فى التعامل مع الناس فى مواقف الحياة العملية . والتربية الأخلاقية الحقة ليست هى الوعظ والارشاد ، وانما هى القدوة والحب واتاحة فرص الحياة طبقا للقيم الأخلاقية والجمالية . ولا قيمة للتربية الأخلاقية ان فصلناها ( بالوعظ والنصح ) عن سياق الحياة الانفعالية ، انها حينئذ سوف تستحيل فى حياة الطفل الى ألفاظ جامدة لا حياة فيها . أما ان جعلناها تعويدا له على الحياة بناء على الأخذ والعطاء ، أصبحت الفضائل اتجاهات فى حياته أى قوة دافعة تمتزج بمشاعره وتفكيره وسلوكه .**

ان التغير الانفعالى الذى يطرأ على الطفل فى « مرحلة الطفولة الهادئة » ، كما ينعكس فى حياته الاجتماعية ، فهو ينعكس كذلك فى

حياته العقلية . فالهدوء الانفعالى ، والتغلب ( المؤقت ) على الصراع النفسى ، والتخفف من التعلق الطفلى بالوالدين ؛ كل ذلك يتيح للقدرات العقلية فرصة ذهبية للنمو والعمل ، وذلك ما يهيىء الطفل لتلقى التعليم وزيادة علمه بالبيئة الخارجية .

ذلك من ناحية النمو العقلى عامة ، أما من ناحية التفكير على وجه الخصوص ، فقد أسلفنا أن الطفل فى هذه الفترة أكثر انقيادا للأفكار الاجتماعية الشائعة ، وأقل استخداما لقدرته النقدية . وما ذلك الا لأنه يكون قد ارتضى مطالب الواقع الاجتماعى ، وحل الصراع بالخضوع لسلطة الرقيب ( أو الذات العليا ) .

كمون الرغبات الغريزية اذن يصحبه ازدهار فى النمو العقلى عامة ( الخيال ، والانتباه ، والتذكر ، الخ ... ) ، ويصحبه كمون فى القدرة النقدية ، ومن ثمة زيادة فى مرونة الطفل وقابليته للتعلم . وهذه بدورها عوامل تعين الطفل على التخلص — الى حد كبير — من أسر حياته الداخلية والانطلاق الى الخارج ؛ أى التحول عن الاهتمام بالذات الى الاهتمام بالعالم الخارجى .

وخير دليل على تقبل الطفل لمعايير المجتمع ، ظهور الدين فى حياته على نحو واضح . ويكون شعوره الدينى فى هذه الفترة مظهرا من مظاهر التوافق الاجتماعى ، اذ يختفى فيه عنصر النقد والتحليل المنطقى . والواجب يقضى علينا أن نفرد للشعور الدينى بحثا خاصا على اعتبار أنه مظهر للحياة الانفعالية ، وانعكاس فى الوقت نفسه لاتجاهات الطفل العقلية .

## الشعور الديني

الدين شعور معقد يستحيل تحديده تحديدا مانعا . وهو نتيجة تفاعل طويل بين دوافع الطفل النفسية وبين عوامل البيئة بوجه عام . ولا ينشأ فى مستهل حياة الفرد ، انما يظهر على نحو تدريجى ، ويمر بتطور معقد طويل مندمج فى التطور الشامل لنفسية الفرد . ولم نجد قبل سن الرابعة اهتماما من جانب الطفل بموضوعات الدين ، اللهم الا من عدد محـدود من الألفاظ يرددها دون ادراك لمعنـاها ، كالله والملائكة والموت .

وليس الدين فى حياة الفرد انفعالا خاصا أو عاطفة بالذات ، تقوم الى جانب غيرها من العواطف . انما يطلق على الانفعالات والعواطف العادية التى تبلورت حول موضوعات الدين . فهنالك الحب الدينى ، والخوف الدينى ، والرهبة الدينية ، والبهجة الدينية . وهذه جميعا عواطف وانفعالات عادية ، بيد أنها متعلقة فى هذه الحالة بموضوعات دينية . فالحب الدينى ليس الا الحب العـادى موجها الى موضوع دينى ، هو الله ، أو كل ما يعتبره الشـخص مقدسـا ؛ وما الخوف الدينى سوى الخوف المعتـاد ، بجميع مظاهره الخارجيـة ، وكل ما هنالك أن ما يثيره ليس موضوعا طبيعيا كذلك الشخص المخيف أو الحيوان المفترس ، انما تثيره فكرة العقاب الالهى ؛ والرجفة الدينية لا تختلف فى شيء عن الرجفة العادية التى تنتابنا اذ نضل الطريق فى غابة موحشة ، بيد أنهـا رجفة ناتجة عن التفكير فى علاقتنا بما هو سماوى .

والشعور الدينى مثله مثل أى مركب انفعالى ، يحتوى على انفعالات قد تكون متعارضـة ، حتى لتصـدق عليه بدوره صـفة الازدواج الانفعالى[1] . هو مزيج من انفعالات متضاربة وبخاصة فى حالاته القصوى

(١) الازدواج الانفعالى ( Ambivalence ) .

لدى المتهوسين والصوفية . فيه حب جارف طالما أنطقهم بأشعار الوجد والهيام التى لا تقل فى حرارتها عن حرارة أشعار الحب ؛ وفيه استسلام وتضحية ، وهو مع ذلك يدفع الى أعنف أفعال الاقدام والتهجم ؛ وفيه الأمن والرهبة ؛ وفيه التشاؤم والحزن ، مع احساس بالسعادة والاستسلام المريح .

وفى الدين كذلك نشاط منطقى ، ولكنه يلعب دورا ضئيلا فالطفل لا يصل الى العقيدة بالاستدلال المنطقى ، أو بفحص الوقائع التى ترد اليه عن طريق الحواس ؛ انما يتمثلها فيما يتمثل من أفكار ومثل وأحكام ومشاعر ، عن الوالدين أو عن البيئة عموما خلال عملية التشكل الاجتماعى . بل ان العقيدة فى حياة الرجل وان كانت فى نظره تستند الى أسس انفعالية ومنطقية ، الا أنها تخفى وراءها حياة لاشعورية برمتها ؛ من دوافع وحاجات وعقد ، وكل هذه العناصر تتضافر على اعداد العقيدة . العقيدة اذن تنبع من أعماقنا الانفعالية التى رسخت منذ أيام الطفولة وما اكتنفها من أحداث [1] .

نعلم أن الطفل يستمد تصوراته عن شتى نواحى الوجود من والديه أولا ومن يقوم مقامهما ، ثم من خبرته الشخصية أخيرا ؛ ونعلم أيضا أنه يمتص كثيرا من مشاعر والديه نحو الأشياء والأشخاص فيشعر نحوهم بنفس الشعور . وما ينطبق على خبرات الطفل عموما ينطبق على خبرته الدينية ، فالمصدر الأول لها هو التطبيع الاجتماعى .

ومما يساعد على كسب الطفل خبرته الدينية فى سن مبكرة ، ميل قوى الى الاستطلاع يتبدى فى أسئلته التى ينهال بها على والديه استفسارا عن شتى الأمور . فنراه عند ما يبلغ الثالثة من عمره يسأل عن ميلاد الأطفال ، وعن النمو ، وعن الموت :

« من أين جاء أخى ؟ من الذى وضعه فى بطن أمى ؟ أين يذهب

---

(١) راجع مقال الشعور الدينى عند الطفل . للمؤلف . عدد يونيو سنة ١٩٤٧ من مجلة علم النفس . ومقال الشعور الدينى عند المراهق . للمؤلف . عدد اكتوبر ١٩٤٧ .

الفرد بعد موته ؟ » وغالبا ماتشير الاجابة الى فكرة الله ، فتصبح مثارا لأسئلة جديدة متعددة :

« أين هو ؟ ماشكله ؟ هلهو أكبر من بابا ؟ ولماذا لا نراه ؟ الخ... »

والطفل اذ يوجه هذه الأسئلة يتوق الى اجابة شافية يستريح لها باله . وغالبا ما تكون أجوبة الأم والأب مستمدة من تعاليم الدين ، ولكن عقل الطفل لا يتقبلها . وقد يصرح بذلك فيمعن فى التساؤل ، وقد يلزم الصمت — لسبب ما — فيتقبلها مؤقتا بينما عوامل الشك تفتعل فى نفسه ، والأسئلة تدور فى ذهنه ، حتى يتاح له فيما بعد أن يفصح عن شكوكه أو يعيد توجيه الأسئلة .

وفيما يلى حديث قصير دار بين طفل مصرى فى الرابعة من عمره وبين جدته المتدينة . كان المطر يهطل بقوة شديدة ، والوقت ليلا ، والجو مشبعا بالرهبة ، وكان ذلك أول عهد للطفل بمثل ذلك المطر الغزير فسأل جدته فى رهبة :

— منين كل الميه دى ؟

فأجابت :

— من السماء .

— ومين بيرميها ؟

— ربنا .

فابتدرها الطفل قائلا :

— يبقى ربنا مش كويس .

( وهو بقوله ذلك يعبر تعبيرا مخلصا عن شعوره ازاء المطر ، أعنى شعور الاستياء ، وكان منطقيا مع نفسه اذ يشعر بنفس الشعور نحو مرسل المطر وهو الله ) .

ولكن الجدة حاولت أن تفهمه ما للمطر من جوانب طيبة مثل ضرورته للزراعة التى نحصل منها على طعامنا ، وللأنهار التى نحصل منها على شرابنا ، الخ ...

وهنا صمت الطفل برهة استغرق فيها فى تفكير عميق قطعه بقوله :
— وهو ليه ربنا مش بيجيب انا الأكل والشرب وكل حاجة من غير الشتا الوحش ده ؟

وكان طبيعيا أن تتوقف الجدة عن الاجابة ، لأنها تتقيد بعقيدتها وبما فى ذهنها من تعاليم دينية ، فنهرت الطفل وطلبت منه ألا يعود الى الحديث فى ذلك الموضوع ، أما الطفل فليس مقيدا بتعاليم أو أفكار سابقة ، ولا يصدر فى مناقشته الا عن تفكيره الشخصى ؛ فلم يستطع أن يفهم لماذا ينبغى أن يلزم الصمت ، وأحنقه هذا الأمر المتعسف ، فابتعد عن جدته صائحا : « برده ربنا مش كويس » .

وما تلك الجرأة التى يبديها الطفل عند ما يتعرض لموضوعات الدين لأول مرة ، الا لأنه لا يكون قد علم بعد أنها شىء مقدس . فهو يسأل عنها بقصد المعرفة كما يسأل عن أمور العالم الخارجى . ولكنه سرعان ما يلمس من أجوبة أهله على أسئلته ، ومن حديثهم عنها ، أنها ليست كالأشياء الأخرى ، وانما تحوطها هالة من الغموض والتقديس . وحينئذ ينشأ فى نفسه بالتدريج شعور بالرهبة والقلق ازاءها . وهكذا ما إن تنتهى فترة الحضانة حتى تكون البيئة قد سببت ، بموقفها ذلك ، قمعا ( تعطيلا Inhibition ) خاصا بأمور الدين ، كما سببت من قبل قمعا خاصا بالاهتمامات الجنسية .

تشرع الأم فى تلقين الطفل بعض تعاليم الدين ، منذ الثالثة من عمره تقريبا ، أى حينما تلمس منه قدرة على الفهم والكلام ، فتقص عليه حكايات الأنبياء والقديسين : على أن الطفل يستمد قسطا كبيرا من موقفه الدينى بطرق غير مباشرة : من تهديدات الأم له بعذاب النار إن عصى ، ووعودها له بنعيم الجنة اذ أطاع ؛ ومن مشاهدته لصلوات الأهل ، ومن مظاهر الأعياد الدينية ؛ ومن زياراته مع والده للمساجد أو الكنائس ، الخ ...

ذلك عن نشأة الدين فى فترة الحضانة . ولكن الطفل عند ما يدخل

فترة الطفولة الهادئة ، يكون قد تمثل معايير السلطة الوالدية ، وارتضى أحكامها ، ويكون قد تعلم اخضاع ميوله ورغباته لحكم الواقع . ومن ثمة يكون قد ارتضى تصورات السلطة لموضوعات الدين ، وأقنع نفسه بصحتها ، وكبت الشكوك والأسئلة المحظورة كما كبت الرغبات الغريزية المحظورة . فيبدو موقفه من الدين كموقف الكبار منه ، ويجيب عن أسئلتك بشأن الدين مدافعا عنها كما لو كانت آراءه الخاصة التى لا محل للشك فيها .

وفيما يلى أسجل حديثا دار بينى وبين طفل فى الخامسة والنصف من عمره ، أى فى مطلع الفترة الجديدة :

سألته :

— ربنا فين ؟

— فوق ( وأشار بيده الى أعلى ) .

— فوق فين ؟

— هوه يشوفنا ، احنا ما نشوفوش .

— بايه يشوفنا ؟

— بعينيه .

— له عين ؟

— أمال ايه ! هوه مش بنى آدم ؟ ! ( فى لهجة احتجاج )

— شكله ايه ؟

— مالوش شكل يا أخى . البنى آدم هو اللى له شكل ، أما هو لا ، يوم القيامة نشوفه .

ذكر الطفل قبل ذلك أن الله من بنى آدم ، ثم يقول هنا ان الله لا شكل له . وانما البنى آدم فقط له شكل . يمر بذلك التناقض دون أن يفطن اليه ، لا غباء ولكن لأن القدرة النقدية شأن الغرائز الطفلية تكمن فى هذه الفترة .

ثم بادرته بالسؤال :

— ويوم القيامة يبقى ايه ؟

— شوف ، يوم القيامة يودوا الناس اللى شتموا ، ويخلوا اللى ماشتموش . فى الآخرة ربنا يصفر ، يقوم كل الناس الميتين ، واحنا كمان . احنا حانموت كلنا ، عشان لما تقع الطيارات كل يوم ، يبقى حانموت .

يربط الطفل بين فكرة الطيارات وفكرة الموت ، ويبدو أن مايحسه من رعب من الموت ناتج عن رعبه من الطيارات ، اذ كان الحديث فى عام ٤٧ ، وكان الطفل قد شهد بالاسكندرية جميع الغارات الجوية ، وتعرض لخطر الشظايا احدى المرات بينما كانت تحمله أمه جريا الى المخبأ .

فسألته :

— طيارات ايه ؟
— لما يقعوا كلهم تموت .
— وايه اللى يوقعهم ؟
— البمب ، مش فيه انجليز يضربوا علينا ؟ !
— حاتروح الجنة أم النار ؟
— ما نعرفش .
— من يروح الجنة ، ومن يروح النار ؟
— اللى يشتم يروح النار ، واللى ما يشتمش يروح الجنة : ياكل فواكه ، وتفاح ، وكله ، ما فيش حد يقول له انت بتاكل من دى ليه .
— والنار شكلها ايه ؟
— زى الفرن ( بجوار منزل الطفل مباشرة مخبز ، يراه طفلنا فى ذهابه وايابه ) .
— الفرن ده يكفى كل من شتم ؟
— آه ، عشان واحد واحد يدخلوه ، عارف الانجليز لما يضربوهم العساكر يبقى الرغيفين بقرش . ( ثم يشير الى نظارتى ويقول ) : مش دى بتسعة جنيه ؟ لما يخرج الانجليز يبقى النظارتين بتسعة جنيه .

هنا يربط بين فكرة العقاب وفكرة الانجليز . فقد كانت الاسكندرية فى ذلك الحين مسرحا لبعض حوادث الاصطدام بين الانجليز والشبان المصريين ، وقد سمع الطفل كثيرا فى هذه الأثناء عن اطلاق النار على المتظاهرين .

وسألته بعد ذلك :

— انت تحب تشوف ربنا ؟
فهز كتفيه قائلا :
— وانا أشوفه منين . دا يوم القيامة .
— وانا أشوفه منين ؟ ! دا يوم القيامة .

ـ تحب تشوفه دى الوقت ؟
ـ أمال ايه ! !
ـ ليه تحب تشوفه ؟
ـ كده .
ـ كده ليه ؟
ـ عشان الانجليز حايموتونا .

هذه الاجابة تبين أن فكرة الله عند الطفل لا تعدو أن تكون فكرة المنقذ من شرور لا يستطيع دفعها عن نفسه أو عمن يحب ، وأن تعلق الطفل بها يكون استجابة لحاجته الى الأمن ، وطمعا فى تحقيق مايعوزه من رغبات .

ـ ولما نشوف ربنا ، مش حيموتنا الانجليز ؟
ـ لا . عشان ربنا يموتهم هم بقى .
ـ يموتهم ازاى ؟
ـ عنده بندقية كبيرة قوى ، يروح ينزلها فى مصر ، عشان فيه انجليز كثيرة ، ويروح ضارب « بم » يروحوا ميتين .
ـ تعرف شكل الملايكة ؟
ـ أمال ايه ! أعرفهم . هم فوق برده مع ربنا ، واحد للنار وواحد للجنة ، يكون واحد شتم ، ربنا ينادى بتاع النار ، عنده سلسلة يروح رابطه فى رقبته ، ويشده ، بتاع الجنة يمسكه ويوديه على الجنينة ، يروح يقطف وياكل .

لاحظ فكرة الثواب والعقاب وكيف أنها تتفق مع ما يراه الطفل ثوابا وعقابا بالنسبة اليه فى هذه المرحلة ، التى يكون فيها اشباع نهمه للحلوى من أعز الأمانى . ولاحظ أيضا كيف يتصور أمور الدين تصورا حسيا يتفق مع تصوير الكتب السماوية لها .

ـ عارف شكل الملاك ؟
ـ لما ينزلوا هنا نعرف . بتاع النار أسود خالص خالص . بتاع الجنة أبيض شكله جميل . بتاع النار زى البواب .

يتصور ملاك النار على صورة بواب قريب من منزله أسود اللون ، فربما كان طفلنا يشعر نحوه بالخوف . وهذا يبين لنا أن انفعالات الطفل كفيلة بتحريك خياله ، وأن أى اتجاه انفعالى قد يتحول عن موضوع

واقعى الى موضوع متصور ، سواء أكان هذا الاتجاه الانفعالى ميلا أو نفورا .

— تحب ربنا ؟
— أمال ايه ! أكتر من الناس كلها .
— ليــه ؟
— عشان هوه بيأكلنا وكل حاجة .
— دى ماما اللى بتأكلك .
— مش هوه اللى بيجيب الاكل ، ويحدف لنا الفلوس كمان ؟ ! ربنا يعطى الناس يبيعوا واحنا نشترى منهم ! ( غاضبا ملوحا بيديه ) .

هنا يبــدو أثر التلقين فى تكوين أفكار الطفــل الدينيــة ، وكيف تمثل الأفكار التى اكتسبها من غيره حتى أصبحت أفكاره الشخصية ، يدافــع عنهــا ويغــار عليهــا ؛ ويبــدو كذلك أنه يتقبــل هــذه الأفكار لأنها ترضى هوى فى نفسه ، فالطفل يحب الله لأنه يطمع فى أن يحقق له نفس الرغبات التى يطمع أن يحققها له الأب . فالارتباط وثيق فى ذهن الطفل بين فكرة الأب وفكرة الله ؛ كما هو الحال لدى الشعوب البدائية التى تقدس الجد الأكبر للقبيلة على اعتبار أنه الاله ، أو تتصور الاله على أنه الجد الأكبر للقبيلة .

تطرق الحديث بعد ذلك الى فكرة الخلق ومشكلة « من أين يأتى الأطفال » وســاعدنى على اثارة هذا الموضوع أن طفلنا رزق منذ زمن قليل أخا جديدا أثار مجيئه حيرته .

سألت الطفل :

— من الذى خلقنا ؟
— ربنــا .
— خلقنا ازاى ؟
— وأنا أعرف ؟ ! ما اعرفش .
— يعنى ايه خلقنا ؟
— ما أعرفش . ( بعد استغراق فى التفكير )
— أمال ليه تقول انه هو خلقنا ؟
— ما نعرفش هو خلقنا ازاى .

وبرغم الحاحي عليه فى السؤال فما أسفر ذلك عن شيء ، مما يدعو الى الاعتقاد أن الطفل فى هذه السن قد يردد فى حديثه كثيرا من الألفاظ الدينية دون أن يعى مضمونها ، ويرتضيها فيما يرتضى من أمور ، طالما القدرة النقدية لا تزال كامنة .

وانتقلت من فكرة الخلق بعد أن ثبت عجزه عن فهمها الى فكرة الميلاد ، فقلت له :

— شفت أخوك لما اتولد ؟ مين اللى جابه ؟
— الداية ( يقصد القابلة ) .
— من أين ؟
— من بطن ماما .
— وايه اللى وضعه فى بطن ماما ؟
— ربنا . قالت له ماما يا رب جيب لى ولد صغير .

طالما الطفل بوسعه أن يجد علة واقعية لظاهرة ما ، فهو لا يلجأ الى علة خفية . أما عندما يعجز عن التفسير الطبيعى يلجأ الى التفسير بالعلل البعيدة .

— ازاى ربنا وضعه فى بطنها ؟
— ربنا يبعت لنا آكل كتير ، ويجيب لنا فلوس نشترى بها فراخ وآكل نأكله .
— الولد جاى من الفراخ ؟
— أبوه ، هو وجد الاكل قام كبر .

يتبين أن الطفل لم يفطن بعد الى أن علاقة الأب التناسلية بالأم هى علة وجود الطفل ، ولذلك يستعيض عن التفسير الحقيقى بتفسير يكفيه ، هو اعتبار الأكل العلة القريبة للميلاد ، دون أن يغفل عن العلة البعيدة ، أعنى الله .

— بعد ما نموت نروح على فين ؟
— فيه بحر مافيش فيه ميه ، فيه تفاح . التفاح ده ، يوم القيامة يعطوا لكم التفاح ده . اللى فى النار يقوم ما ياخدش .

عود الى فكرة الثواب والعقاب متصورة تصورا حسيا صرفا .
وهنا يقفز الطفل من المشكلة القريبة الى موضوع بعيد .

ــ ساعة الواحد ما يموت على طول ، يودوه فين ؟
ــ لما يكون واحد بيشتم كتير ، يموته ربنا ويوديه التربة . يحطوا عليه التراب...والدود ياكله . واللىمايشتمشى ومات ، يروح الاسعاف : يشربوه دوا لغاية ما يقوم . ما ياكلوش الدود .
ــ يعنى اللى ما يشتمشى ما يموتشى ؟
ــ آه ، ربنا يخليه صاحى .

حديث الطفل عن الموت يكشف عن حقيقة هامة ، هى أنه لا يتصور فى هذه السن المبكرة فكرة البعث تصورا واضحا ، ويكشف عن فهمه الخاص لفكرة الجزاء . فالعقاب فى نظره هو الموت ، الله يعاقب بالموت . وذلك غير عجيب اذ أن الطفل لا يفهم من الموت سوى الناحية الظاهرة ، وهى الدفن والاختناق تحت التراب ، ونهش الديدان . وجميع هذه الأمور تكفى فى نظره كى تكون عقابا صارما لمن يخالف الله ، أو بالأحرى لمن يخالف أوامر الوالدين « فيشتم ويكذب ... » ، ولهذا يقول الطفل ان من لا يشتم تنقذه الاسعاف من الموت . ونضيف الى هذا أن اتجاه الطفل الانفعالى نحو الموت مستمد من اتجاه الكبار نحوه ، أعنى الفزع والجزع ؛ وموقفه من الخلود موقف الكبار منه ، أعنى التمنى والتطلع اليه خوفا من الموت .

قبل أن أستخلص السمات العامة التى تميز الشعور الدينى فى مرحلة « الطفولة الهادئة » ، أعرض حديثا آخر جرى بينى وبين طفل فى الثامنة من عمره [1] . وهو من بيئة مغايرة لبيئة الطفل الأول : والده متوفى ، وتكفله أمه الفقيرة ، ويتعلم فى مدرسة فرنسية وليس له سوى أخت واحدة أصغر منه. عرضت عليه أولا ــ تمهيدا للحديث ــ

(١) اجريت هذه التجربة سنة ١٩٤٧ .

قائمة من الأسماء ، وطلبت منه أن يتخير أنسب خمسة منها تصلح لوصف الله مرتبا اياها حسب الأهمية ، وفيما يلى القائمة برمتها[1] .

الحاكم — القاضى — الصانع — الروح — الأب — الجبار — الحب — الانسان — القوة — الملاك — الخالق — الكائن الكامل — المارد — الحامى — البوليس — المعين — المسيح .

اختار الطفل الأسماء التالية وأشفع كلا منها بتفسير قصير :

الحاكم : لانه مثل الرئيس وأكبر واحد فينا .

الاب : أبونا الاكبر لانه أكبر واحد واحسن واحد فينا ، ولان كل الناس تعبده ، وعشان خالق لنا أمنا وأبونا .

روح : عشان ما فيش واحد يشوفه ، يعنى موجود فى كل حته ، فى الحجرة وأمامنا ، هوه يشوفنا واحنا ما نشفوشى .

( وقد استوضحته كيف يوجد الله فى كل مكان فأجاب : « أصله مش موجود بلحمه أمامنا » أى انه ينفى عن الله صفة الجسمية والمكانية ) .

الخالق : يعنى خالق الدنيا والناس كلهم وحده . ما فيش حد كان معاه يساعده .

سألته : يعنى ايه خالق الدنيا والناس كلهم وحده ؟ فأجاب :

— عمل الناس زى احنا ما نصنع حاجة .

ملاك : عشان أصله مشزى الرجالة أو زىالولاد يجرى ويسرق وينهب ، هوه لو عايز حاجة تبقى موجودة ، عشان كده يسموه ملاك .

سألته ما شكل الملاك ؟ فأجاب :

— له أجنحة : يطير ، وروح برضه ، ما حدش يشوفه . هو وراءك ماسكك ، بنطس ماتشوفوش .

— انت تحب تشوفه ؟

— طبعا ، لكن ما أقدرش .

— مش كان أحسن يبان لنا ؟ .

— هو مش عايز الا فى يوم القيامة .

— ليه ؟

— عشان لو نشوفه ، نقول انه مش حاجة . لكن لو ما نشوفوش نعبده .

---

(١) أخذت هذه التجربة عن ( E. Hurlock ) فى كتابها ( Child Development ) ، ولكنى أجريت بعض التعديل عليها كى تلائم الظروف ، فبدلت بعض الأسماء فى القائمة ، وزدت عليها أن يشرح الطفل معنى الاسم الذى يختاره ، ويبين سبب اختياره له .

بذلك ينتهى شرح الطفل للصفات الخمس الرئيسية التى اعتبرها أكثر الصفات دلالة على الله . ويتبين منه كما تبين من المناقشة مع الطفل الأول مدى التأثر بالتلقين ، ويتبين كذلك أن هذا الطفل الأخير اتسعت دائرة معلوماته عن الدين وذلك طبيعى اذ أنه أكثر خبرة من الطفل الأول ، وأكثر منه اتصالا بالناس ، وقد علمت فضلا عن ذلك أنه يتردد على جمعية دينية قريبة من منزله . وقد زاد اهتمامه بالدين وجوده فى مدرسة فرنسية يدرس فيها الدين المسيحى ، مما أثار لديه مشكلة الفروق الدينية ، وثبت لديه عقيدته كوسيلة دفاعية ، مما يدل على أن الدين يتخذه المرء فى هذه السن وسيلة من وسائل التكيف للحياة الاجتماعية .

لمست فى الطفل بعد الحديث السابق استعدادا للمضى فى المناقشة ، فطلبت منه أن يذكر لى صفات أخرى لله ، وبعد لحظة تأمل قصيرة قال بالفرنسية :

— Qui est infiniment parfait éternal ( اللامتناهى فى كماله ، الأبدى ) .

— يعنى ايه Éternal ( أبدى ) ؟

— يعنى مش كافر . يعلم كل حاجة تجرى فى الأرض والسماء . مؤمن .

واضح ما فى كلامه من خلط وبعد عن المنطق ، بسبب قبوله لأفكار المربين — فى هذه السن — على علاتها .

عرجت بعد ذلك على موضوع الجنة والنار :

— امتى ربنا يوديك الجنة ؟

— لما ما اقولش كلام قباحة ، ما اشتمش أمى ، ما أسرقش ، ما انصبش .

هذه جميعا أمور يلح الآباء دائما على أطفالهم بتجنبها ، ويستعينون فى تربيتهم بالترهيب من عقاب الله ونار جهنم ، والترغيب بثواب الجنة وما فيها من نعيم . أى أن التربية الدينية تكون فى حقيقة الأمر تربية

أخلاقية ، وما الله فى نظر الطفل غير امتداد لسلطة الوالدين طالما هو يعرفه أول ما يعرفه على أنه المثيب والمعاقب . سألته :

— وايه الجنة ؟
— فيها أشجار ، وكل حاجة عايزها تلاقيها : مثلا ، تفاح ، موز وكل الفاكهة .
ولما سألته عن جهنم ، رد فى تضجر ظاهر :
— ما تقلقنيش بجهنم . فيها نار وعفاريت . كل حاجة وحشة . مش عايز افتكرها .

عبارة مشحونة بانفعال الخوف من عقاب السلطة الالهية ، وما ذلك الخوف فى الأصل الا الخوف من عقاب السلطة الوالدية . واذا عرفنا أن بنفس الطفل قوة تمثل السلطة الوالدية ، تلك هى الذات العليا (Super Ego) ، سهل علينا أن نتصور أن خوفه الدائم من عقاب الله هو فى نفس الوقت خوف من تلك القوة التى هى جزء من نفسه ، خوف لا يبرحه ما دام الشعور بالذنب كامنا فى نفسه منذ شرع — فى الفترة السالفة — يكبت دوافعه الغريزية .

**السمات العامة للشعور الدينى :**

عرضت أمثلة واقعية تكشف عن حقيقة الشعور الدينى عند الأطفال ، ويحسن بعد ذلك أن نوجز السمات العامة كما استخلصناها من دراستنا التجريبية لأطفال هذه المرحلة من النمو .

( أولا ) الواقعية :

يضفى الطفل على موضوعات الدين وجودا واقعيا مشخصا ، فالله ، والملائكة ، والشياطين ، والجنة ، وجهنم ... يتمثلها الطفل بخياله على نحو حسى . وحتى ان وصف الله بصفة روحية ، فلا يكون لهذه الصفة معنى واضح فى ذهنه ، انما تكون مجرد لفظ استفاده من غيره ، ولا يكون ذهنه خاليا من صورة حسية عن الله يؤلفها خياله

من عناصر يستمدها من الواقع التجريبي ؛ قد يتصوره مثلا رجلا مسنا وقورا ، بلحية بيضاء أو غير ذلك من الصور التي تختلف باختلاف مشاعر الطفل نحو الله . ويتصور الملائكة رجالا أو نساء جميلات بأجنحة مشروعة ، وبرانس بيضاء هفهافة ، والشياطين مردة غلاظا قساة ، مشوهي الخلقة ، ينبعث من عيونهم شرر ، وتعلو رءوسهم قرون فتاكة .

هذا التصور الحسي لموضوعات الدين يتفق مع مستوى الطفل العقلي في هذه الفترة ، حيث القدرة على التجريد لم تكد تظهر بعد ، وحيث التفكير لا يزال في المستوى الحسي . فهو بماله من قدرة على التخيل الابداعي ، يستمد عناصر تصوراته الدينية من خبراته الواقعية ، ويؤلف بينها مبدعا تلك التصورات ، ويلونها بانفعالاته وعواطفه .

مثال ذلك أن تصوره لله يتوقف على شعوره نحوه ، ذلك الشعور الذي يستمده من موقف الأب منه ( أي من الطفل ) عموما ، أو موقفه منه بخصوص الله وموضوعات الدين . وكثيرا ما نسأل عن صفات الله فيعدد لنا صفات أبيه ، أو الصفات التي يتمني أن توجد في أبيه . يفعل ذلك دون وعي منه بطبيعة الحال . فكأن تصوره لله نوع من التعبير الخيالي الحر ، نوع من أحلام اليقظة التي تنبع من حياته الانفعالية .

وقد يستمد الطفل تصوره للملاك من رجل رآه وأحبه ، أو سيدة تعطف عليه . وقد تحلم الفتاة بالمسيح كما تحلم بأب مخلص ينقذها من الشرور ، ويحقق لها ما تبغي من أمور . وقد لا يكون الشيطان الا صورة محرفة لذلك الجار غليظ القلب ، الذي رآه الطفل يضرب أبناءه بقسوة ووحشية ، والذي ينعته كل من في المنزل بكل صفات القبح ؛ أو لتلك المربية المقيتة التي طالما قيدت حريته في طفولته السابقة ، ووقفت حائلا دون تحقيق رغباته الطفلية .

وحيث ان الموضوعات الدينية يتخيلها الطفل على هذه الصور المحسوسة ، فهو يستطيع أن يوجه نحوها طاقته الانفعالية ، ودوافعه المختلفة من حب الى عدوان ، وأن يتخذها أحيانا موضوعا لأحلام يقظته ، الأمر الذى يؤكد لنا شدة ارتباط الشعور الدينى بميول الانسان الطفلية . وهذا هو السر فيما بين دين الأطفال ودين الشعوب البدائية من تشابه قريب .

( ثانيا ) الشكلية :

الدين فى هذه المرحلة شكلى صرف (Formal) ، أى أن تعاليم الدين كما يفهمها الطفل ، لا تخرج عن كونها مجموعة عبارات يرددها دون أن تنطوى على دلالة واضحة متميزة . وكذلك تكون العبادات قاصرة على أداء بعض الطقوس تقليدا ومسايرة للمجتمع ، دون أن تنطوى على شعور الوجد والتقى الذى يتوفر لدى كثير من الكبار . هذه الطقوس ، فضلا عن الألفاظ التى ترد كثيرا على اللسان مثل « سبحان الله ، الصدق منج ، أستغفر الله ، كل من عليها فان الخ ... » يكتسبها الطفل بالتلقين من الكبار المحيطين به .

( ثالثا ) النفعية :

هذه السمة تغلب على الشعور الدينى عند الطفل. فالصلاة والصوم والدعاء وسائل لتحقيق أمانيه . قد تكون أمنيته الحصول على لعبة شهدها فى أحد الحوانيت ، أو النجاح فى الامتحان ، أو أن ينقذه الله من عقاب والدته لذنب اقترفه ، أو أن يعيد اليه أباه المتوفى ، أو أن ينجيه من عفاريت الليل . ومن سوى الله يستطيع أن يحقق له ما يعجز الآباء عن تحقيقه ؟ أو ليس الله فى ذهن الطفل هو ذلك الكائن الذى لا يعجزه شىء ؟

وليس عيد الميلاد فى عرف الطفل المسيحى احتفاء بذكرى ميلاد المسيح ، بقدر ما هو مناسبة سعيدة يتلقى فيها الهدايا ، وينعم بشهى الحلوى والفطائر ، وتضاء شجرة بالثريات الملونة ، ويعج البيت بالزوار

فيعم المرح واللهو والحرية . وليس رمضان فى نظر الطفل المسلم غير موسم اللهو بالمصابيح الملونة ، والصراخ عند سماع مدفع الافطار ، والاستماع لانشاد المسحراتى . ان الدين يجد سبيله الى قلوب الأطفال عن طريق تلك المشاهد أكثر مما يجده عن طريق الوعظ والتلقين .

وفضلا عن ذلك ، يتشبث الطفل بالشعور الدينى كى يحقق فى نفسه شيئا من الأمن والطمأنينة . وعلى قدر شعوره بالذنب يكون ذلك التشبث . يحدث ذلك على نحو لاشعورى أحيانا ، وأحيانا على وعى منه اذ تقض أمرا من الأوامر الأخلاقية ، اذ يقع تحت طائلة تأنيب الضمير الذى يثير المخاوف فى نفسه من أذى الجن ونيران جهنم الحمراء .

( رابعا ) العنصر الاجتماعى :

الدين أحد النظم الاجتماعية . فاذا وجد الطفل فى بيئة تمارس دينها ، سعى حتما الى تقبل ذلك النظام فيما يتقبل من نظم المجتمع . فالدين اذن وسيلة من وسائل التوافق مع المجتمع . وطقوس الدين تروق الطفل لأنها ترضى فيه ميله الطبيعى الى التجمع . وليس يخاف علينا ميل الأطفال الى أن يؤموا المساجد والكنائس مع ذويهم حيث يتلهون بالوضوء والصلاة الجامعة ، وترتيل الآيات القرآنية أو مزامير داود . وان لم يكن بوسع الطفل أن يفعل شيئا من ذلك ، فكفاه لذة شعوره أنه يشارك القوم فى تعبدهم .

فالصلاة أو العبادة على وجه العموم ، قد تكون بالنسبة الى الطفل كالرحلات واللعب نشاطا ذاتيا يرضى الميل الى التجمع ، ويساهم فى تكييف الطفل للمجتمع .

**تحدثنا عن السمات الرئيسية للشعور الدينى عند الطفل . وينبغى أن نعتبر السمات السالفة الذكر مجرد تصوير اجمالى يستحيل أن يعبر عن ديناميكية النشاط الدينى سواء أكان فى مستوى انفعالى أو عقلى . ثم ان هذه السمات تكاد تغفل الحركة التطورية للشعور الدينى فطفل السادسة يختلف اختلافا جوهريا عن طفل العاشرة من حيث الخبرات**

**الدينية ومن حيث العقيـدة الدينية ومن حيث التعبير الاجتماعى عن شعوره الدينى .**

ومن أجل هـذا ينبغى أن نجمل مراحل التطـور الدينى مبينين فى الوقت نفسه ارتباطه بالنمو النفسى عامة [1] .

**الدين والتطور العقلى :**

١ ـ الدين فى مبدأ الأمر انما هو اتجاه انفعالى فى جوهره ، ولكن لايمكن أن نغفل عما للطفل من أسلوب فى التفكير لاينعزل عن حيـاته الانفعالية بحال من الأحوال . ان تأليه الأب اتجاه نفسى تلقائى لابد منه ، هو امتداد طبيعى للاعتقاد السـحرى فى قدرة الذات المطلقة ، وتمهيد طبيعى أيضا للارتباط الانفعالى بالله .

٢ ـ ينشأ الدين أول ما ينشأ فى السحر الذى هو اتجاه تلقائى فى التفكير ، ثم يعقب ذلك اعتقاد بالله ، اعتقـاد ضمنى هو فى مستوى « التخييل » . فالأفكار الدينية لاتنشأ فىذهن الطفل على نحو منطقى موجه ، انما الذى يحدث أن اقترانات تعقد بين بعض الأفكار فىسلسلة الخواطر المتداعية ، وهذه الأخيرة وثيقة الصلة بالدوافع التى يدركها الطفل ادراكا غامضا ، ولا تعرض لذهنه أبدا فىصورة معنوية واضحة الا فى مرحلة متأخرة من النمو .

٣ ـ لا تندمج فكرة الله فى التكوين العقلى للطفل الا عندما يصبح مهيأ ـ الى حد ما ـ للتخلى عن الاتجاه السحرى فى التفكير ، وحالما يفطن الى حدود القدرة الأبوية . على أن الفكرة لا تصبح عاملا فعالا فى تكوينه العقلى دفعة واحدة ، انما تبقى بعض سمات الأبوة غالبة على تصور الله ، ويبقى الله مؤثرا فى الحوادث تأثيرا سحريا ( محققا لرغبات

---

١ ـ للتعمق فى هذا الموضوع ارجع لكتاب **تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق .**

الطفل أو رغبات غيره من الكبار ) ، لابناء على ضرورة يقتضيها نظام الكون .

٤ ــ عند ما ينحو الطفل منحى موضوعيا فى التفكير ، الأمر الذى لا يحدث قبل السابعة من العمر ، يتنبه الى أن الله ليس ربه فحسب ، بل هو رب العالم الخارجى أيضا . أى أن الدين ينتقل من المرتبة النرجسية الانفعالية الى المرتبة العقلية .

٥ ــ يبدأ اللاهوت فى حياة الطفل فكرة واحدة هى الله ، ثم لا يلبث أن يظهر الى جانبها مع التطور العقلى أفكار أخرى ، كفكرة الخلق ، وفكرة العالم الآخر ، وفكرة الملاك أو الشيطان ، وهكذا ...

وتكون الأفكار الدينية فى بادىء الأمر أفكارا مستقلة بعضها عن بعض ، ولكن التطور العقلى فى أعقاب أزمة المراهقة ، وظهور الاتجاه الفلسفى فى التفكير ، يؤلف بين الأفكار فى مذهب أو تصور شامل موحد ، فتصبح الصلة وثيقة بين تصور المرء لله وتصوره للكون ، ولا يعود تصوره لله منفصلا عن اعتقاده بالموت والخلود . حينئذ يصبح للمرء لاهوت مكتمل ( وان كان لاهوتا مؤقتا ) ، فى حين كان اللاهوت فى الطفولة مجموعة من الأفكار المبعثرة ، التى لم تبلغ مستوى العقيدة الثابتة ، ولم يزد عن كونه « تخييلا » رهنا بالدوافع التى أنتجته .

٦ ــ دين الطفل الصغير كدين البدائى ملىء بالأطياف والشياطين والملائكة ، حتى الله عنده ذو صور متعددة متغيرة . وكذلك كانت الأديان القديمة زاخرة بالآلهة الخيرة والشريرة على حد سواء ــ آلهة الحرب وحماة الزراعة ( زوس ، مارس ، ڤشنو ، پلاس أثينا ، سيڤا ، الخ ... ) وقد استطاع الذين شادوا أقدم المدنيات فى فارس وربوع الفرات بمهارتهم أن يبسطوا الميثولوچيا الدينية ، فركزوا الشياطين الشريرة فى روح شريرة واحدة ، وركزوا جميع الأرواح الخيرة فى اله واحد خير ، حتى أضحت الحياة فى الميثولوچيا الفارسية صراعا بين

قوى الظلام التى يتزعمها اله الشر ( أهريمان ) وبين قوى النور التى يتزعمها اله الخير ( أورموزدا ) . وأبرزت المسيحية وأبرز الاسلام فكرة الله على أنها جماع صفات الخير ، أما الشر فهو غيبة الله . هذا الاتجاه نحو التبسيط نشاهده فى النمو الدينى عند الطفل ، اذ تتوحد صور الله المتعددة فى صورة واحدة ثابتة مع النمو العقلى ، وتأخذ الشياطين فى التلاشى رويدا رويدا حتى تصير مجرد تعبير عن النزعات الشريرة الداخلية . والسر فى أن الدين يتجه نحو البساطة والوحدة كلما تقدم الطفل فى العمر وارتفع مستواه العقلى ، هو أنه يبتعد رويدا رويدا عن منابعه الأصلية ، أعنى عن الانفعالات ، ويقترب فى نفس الآن من المنطق والعقل الذى يسيغ كل شىء وفقا لتكوينه الخاص الذى يتعارض مع الكثرة والتعدد .

٧ — تطور فكرة الموت وثيق الصلة بالتطور العقلى . فنشأة الفكرة رهن ببلوغ الطفل مرحلة معينة من الرقى العقلى ، وكل طور من أطوار نمو فكرة الموت متوقف على طور مقابل من أطوار النمو العقلى . وفكرة الموت تؤثر بدورها فى النمو العقلى ، فهى التى تسهم مساهمة فعالة فى تخلى الطفل عن الاعتقاد بألوهية الأب ، ومن ثمة فى تخليه عن التفكير السحرى ، واعداده للتفكير المنطقى الذى يستند الى مبدأ العلية العلمية.

**الدين والتطور الأخلاقى :**

١ — بروز الحس الأخلاقى فى الطفولة المتأخرة يؤثر تأثيرا بينا على تصور الطفل لله ، اذ تبرز صفته الأخلاقيـــة ( الله من حيث هو قاض وعون أخلاقى ) ، وتتراجع صفته الكونية ( الله خالق ) .

٢ — تتطور فكرة الحياة الأخرى مع تطور الحس الأخلاقى وتقدم التفكير ، فهى فى بادىء الأمر تخييلات لا تختلف عن أحلام اليقظة فى شىء — تخييلات يبدعها خيال الطفل تلقائيا وليس فيها من أثر التلقين غير اسم الجنة والنار ؛ ثم تبرز فيها فكرة الجزاء ( الثواب والعقاب ) ،

وفى السنوات الأخيرة من الطفولة تمتلىء فكرة الحياة الأخرى بالتفاصيل التقليدية التى تنتقل الى الطفل عن طريق التلقين .

٣ ـ هذا التطور لفكرة الخلود عند الفرد شبيه بتطور عقائد الخلود فى تاريخ الانسانية ، اذ كلاهما تطور نحو فكرة خلود مهذبة هى حياة روحية فحسب : فمن الشعوب البدائية من يعتقد أن الحياة بعد الموت ليست الا تتمة لأسلوب الحياة الذى ألفناه على الأرض ، من هؤلاء بعض قبائل الهنود الأمريكية الذين يؤمنون بأرض الصيد السعيدة حيث تواصل الأرواح الصيد والقتال واقامة المآدب ، الأمر الذى يحقق لهم نوعا من السعادة تشبه الى حد كبير السعادة الأرضية .

**الدين والتطور الاجتماعى :**

١ ـ الدين فى مبدأ الأمر علاقة نرجسية صرفة بين الطفل والأب ( الكامل القادر على كل شىء ) . وبرغم ما فى هذه العلاقة من حب وتبجيل يبذلهما الطفل لأبيه ، الا أن محورها هو الأنانية أو المنفعة .

ولذلك يصدم الطفل حالما يتبين أن ثمة الها غير أبيه . ولكنه لا يلبث أن يرتضى ذلك الاله الجديد ، ضمانا للتوافق مع المجتمع المحدود الذى يعيش فى كنفه .

٢ ـ على الرغم من أن تقبُّل فكرة الله خطوة جديدة فى تكيف الطفل للواقع ، الا أنه لا يتخلى توا عن « نرجسيته » ، اذ لا يكون الله فى بادىء الأمر غير أداة سحرية يتوسل بها الى تحقيق رغباته الطفلية .

٣ ـ عند بزوغ التفكير الموضوعى ، تتسع آفاق الطفل فيرى عالما شاسعا ، ويخرج من حدود ذاته الضيقة ، ثم لا يلبث أن يربط بين الله وبين العالم ، ويصبح الدين من ثمة لا مجرد علاقة بينه وبين الله ، بل وحدة معقدة تنتظم الله والعالم وذاته فى آن واحد .

٤ ـ يتنبه الطفل فى السنوات الأخيرة من الطفولة الى أن الله ليس ربَّه وحده ، بل رب قومه جميعا ، والى أن الدين أمر لا غنى عنه للربط بين أفراد فئة معينة من الناس أوسع من أسرته ، وأنه فى نفس الوقت حد يفصل بين هذه الفئة وبين فئة أو فئات أخرى . فالدين هنا مظهر ارتقاء فى التكيف الاجتماعى من حيث انه يزيد علاقات الطفل تشعبا واتساعا ، ولكنه قد يصير مظهر تنافر اجتماعى .

ان للنمو الدينى وظيفة هامة ، هى تحقيق التكيف المتواصل والتوسع المستمر فى الاستيعاب العاطفى للناس . ولكن كما يصاب المرء فى تطوره العقلى أو الانفعالى بالثبوت عند مرحلة بعينها من مراحل النمو ، ثبوتا يعطل نضوج المرء ومواصلته رحلة النمو ، كذلك الحال مع النمو الدينى فقد يبلغ المرء مرحلة الاحساس الملى ، ثم يثبت عندها ، فلا يسعه بعد ذلك أن يتكيف لمن هم خارج دائرة ملته . ولذلك كان التعصب الدينى أو التحامل الملى مظهرا لنضج ناقص ، أو كان أسلوبا قاصرا فى التكيف ، فانعدام الأمن يفرض على المرء أن يتشبث بعلاقته الانفعالية بقومه ، ويتوجس خيفة من الأقوام الأخرى .

## نحو البلوغ

لا تنتهى فترة « الطفولة الهادئة » على نحو مفاجىء ، بمجرد حلول البلوغ الجسمى ( Puberty ) . بل نلاحظ على الأطفال قبيل نهاية الفترة ( أى منذ العاشرة تقريبا ) تغيرات انفعالية هى بمثابة بشائر الانتقال الى الفترة التالية ، فترة المراهقة . ونعلم أن المراهقة تبدأ بمجرد انبثاق الوظائف الجنسية وما يصحبها من تغيرات ، ولكنا نلاحظ على الطفل فى السنتين الأخيرتين من الطفولة ابتعادا عن الدوافع الجنسية ، وقد يستدل من ذلك على أن الانتقال من الطفولة

الى المراهقة يتم على نحو فجائى ، أى من فترة تحرر تام من الجنسية الى فترة انغماس فيها .

ولكن من اعتاد النفاذ الى الأعماق حيث العوامل الديناميكية المتفاعلة ، يسهل عليه أن يستدل بهذه الظاهرة على أن النمو منذ السنة العاشرة من العمر يكون اعدادا لفترة المراهقة . فما التحرر التام من الجنسية فى آخر فترة الطفولة الأخيرة الا نوعا من المقاومة ، تبذلها الذات ضد تحفز الميول الجنسية . وقد أسلفنا أن الفترة التى نحن بصددها ، تتصف أول ما تتصف بانتصار الذات على الميول الغريزية ( العدوانية والجنسية ) . فمن الطبيعى اذن اذا ما تحفزت الميول من جديد أن تعاود الذات ضغطها عليها ، وتكون كمن يعد السلاح قبل هجوم العدو .

وثم ظاهرة ثانية قبل البلوغ ، هى النفور بين الجنسين : قد تبدو الزمالة بين البنت والولد فى سن الثامنة أمرا عاديا فى بعض الأحيان ، وان كنا نجد انفصالا بينهما فمرجع ذلك الى اختلاف الجنسين فى نوع المشاغل والاهتمامات لا الى شعورهما بالاختلاف الجنسى . أما فى سن الحادية عشرة فيجد كل منهما حرجا فى مصاحبة الآخر. وتبتعد الفتيات عن الفتيان ابتعادا متعمدا بعد أن كان طبيعيا ، الأمر الذى يدل على حساسية متبادلة وليس على عدم اكتراث .

ولو أتيح لصبى أن يختلط بالفتيات ، كان ذلك حطا من رجولته فى نظر أقرانه ، بل كان مدعاة لخزيه هو وتواريه من هؤلاء الأقران . فى حين أنه فى فترة المراهقة ، قد يكون اتصاله بالفتيات مدعاة للزهو والافتخار . أما الفتيات فيتجمعن فى معسكر مستقل ، وقد يراقبن الفتيان من بعيد ، ولكن فى تكتل وخصومة . وعلى الرغم من عدم اكتراث البنت بالولد فى هذه السن ، فهى فى قرارة نفسها تشعر بتفوق الولد عليها ، وسمو الذكر على الأنثى .

هذا التقدير — غير الصريح — للذكورة ، قد تعرب عنه بنت

الحادية عشرة على نحو غير مباشر : فنرى بعض البنات يقبلن فى مجال الرياضة البدنية على المنافسة والتسابق ويسلكن مسلكا خشنا ، حتى لتصبح الواحدة منهن بمثابة الولد فى جماعتها . فمن الأمور العادية فى هذه الفترة أن تتخذ الفتاة دور الفتى فتبتعد عن الأنوثة الى حين . هذا الموقف الذكورى دليل على الرغبة الشديدة فى تأكيد الذات ، والتحرر من الطفولة ، ولذلك كان من علامات الانتقال الى الفترة التالية .

نفور الفتى من الفتيات دليل على شدة شعوره برجولته ، وكذلك نفور الفتاة من الفتى أو اتخاذها موقفا ذكوريا ، كلاهما يدل على شدة شعورها بأنوثتها . فاذا كان كلاهما على غير وعى بالميل الجنسى الذى يوشك أن ينبجس فكلاهما شديد الاحساس بجنسه ، عظيم القلق بسبب الجنس الآخر .

وتمتاز السنتان الأخيرتان من الطفولة فضلا عن ذلك بدفعة نشاط . والبنين والبنات سواء فى هذه الصفة ، ولكن مظاهر هذا الازدياد فى النشاط يختلف فى كل جنس عنه فى الآخر . على أن دفعة النشاط هذه قد توحى الينا بأنها دفعة عدوان ، ولكنها وان أدت الى عدوان أحيانا ، فليست فى أصلها عدوانا بقدر ما هى محاولة عنيفة للتكيف مع الواقع والسيطرة على البيئة ، كما لو كان المرء يخوض معركة أخيرة يلقى فيها بكل قوته طمعا فى النصر . والحق انها لمعركة طبيعية تكافح فيها الذات للتحرر من الطفولة ، والتقدم نحو النضج .

هذا الازدياد فى النشاط يلون حياة الفتاة بلون خاص طوال هذه الفترة . ذلك أن النشاط الفائق مظهر ايجابى يناقض ما تتصف به الأنوثة من سلبية . ولذلك نجد فى العادة أن الفتاة قبيل البلوغ ذات مظهر ذكورى قد يكون تعبيرا عن الرغبة الطفلية القديمة فى أن تكون ولدا ، ولكنه ليس دليلا على ضعف الأنوثة الداخلية . ولكن الفتاة كثيرا ما تستغل هذه النزعة الذكورية كدرع يقيها من أخطار الميول

الجنسية التى تراودها فى وضوح لأول مرة عند ما تبلغ . وتفيد دفعة النشاط قبيل البلوغ فى تعبئة مواهب الطفل العقلية والفنية ، وقدراته الجسمية ، ولهذا تتضح فى هذه الفترة الفروق الفردية ، ونستطيع أن نلمح بوادر التفوق فى الاستعدادات المختلفة .

ويشرع الطفل فى هــذه الفترة فى التخفف من الروابط الطفلية ، فيراجع علاقاته ليكسبها لونا جديدا يتفق مع المرحلة التــالية ومع اتساع أفقه الاجتماعى المقبل. ويزداد شعوره بالمسئولية والاستقلال، ويشعر بحاجة شديدة الى أن يعترف به كراشد ، ويتخلى عن أمور كان يتقبلها عن طيب خاطر . من أمثلة ذلك ، أن يعرض عن مصاحبة الأم فى زياراتها ، الأمر الذى كان يفرح به فيمــا مضى ؛ ويتوق الى الذهاب الى السينما والنزهات مع أقرانه بعد أن كان يرتضى مصاحبة الأسرة ؛ ويختار الملابس لنفسه . أي أن الطفل يكافح فى هذه الفترة فى ســبيل التحول عن حياة التبعية الطفلية الى حياة الاســتقلال الناضجة ، فى سبيل التحرر من البقية الباقية من حياة الخيال الطفلية لتحقيق التكيف للواقع .

على أن ذلك التحول ليس بالأمر الهين ، فبالرغم من تطلع الطفل الى الرشــد ، فهو فى قرارة نفسه يود الاستمتاع بالتبعية الطفلية ، ويخشى أن يفض علاقاته الطفلية ، ومن ثمة كانت هــذه الفترة برغم ما يبدو عليها من مظهر النشــاط الفائق ، والاقدام فى غزو البيئة ، تخفى صراعا وقلقا داخليا ، الأمر الذى يضعف نفسية الطفل ويمهد للأزمة المقبلة ، أزمة المراهقة .

# الفصل السابع

## الفتى المراهق

## التغيرات العضوية

المرحلة السابقة مرحلة هادئة تمتاز بالاتزان الانفعالى الذى يوفر للطفل فرصــة رائعة للنشــاط الجسمى ، والتحصــيل الدراسى ، والاتصال الاجتماعى . فالطفل فى سن التاسعة مثلا ماض مع تيــار الحياة الاجتماعية فى يسر ، مندمج فى مجتمع الأطفال يشاركهم العمل واللهو ، وفى العــالم الخارجى يســتطلع خفاياه فيصطاد العصافير والأسماك ، ويطارد الفراش والحشرات ، ويتسلق الأشجار ... وجملة القول انه كائن تجريبى لا يشعر بذاته شعورا واضحا ، فهو مشغول بالعالم الخارجى عن ذات نفسه وعما يجرى بها من أمور ، ولو شغل بنفسه فلأمر عارض وفترة وجيزة .

البلوغ ( Puberty ) تغيرات وتقلبات فسيولوجية عنيفة ، تصحبها تغيرات ثانوية تطرأ على مختلف أعضاء الجسم ، فتنمو على نحو يخلو فى بادىء الأمر من التناسق والتوازن .



الصورة اليمنى لمراهق فى سن الســابعة عشرة ، واليسرى له نفسه عند ما كان فى سن السادسة . ويتبين من مقارنة الصــورتين شدة التغير الذى يطرأ على أبعاد الوجه بمجرد البلوغ

التغيرات الفسيولوجية العنيفة ، والتغير السريع فى ملامح الوجه ، وفى أبعاد الجسم المختلفة ، ونبرات الصوت ، كل ذلك يبدو للمراهق فى بادىء الأمر اضطرابا جسميا وخللا عضويا ، حتى ليصاب بشبه هزة توجه انتباهه الى جسمه ، وتزيد حساسيته بنفسه .

ويصحب البلوغ الجسمى تبدل يطرأ على حياة المراهق الانفعالية والعقلية : خجل بصدد نموه الجسمى الذى يظنه مرضا أو شذوذا ، احساس شديد بالذنب يثيره انبثاق الدافع الجنسى على نحو صريح ، أحلام فاضحة وخيالات متطرفة وأمانى جديدة ، عواطف غريبة كالحب والوطنية والتدين ، أسلوب جديد فى التفكير ونزعات نقدية وشكوك لم تساوره من قبل .

هذا الاضطراب الانفعالي يجذب انتباه المراهق الى نفسه ، كما جذب الاضطراب الجسمى انتباهه الى جسمه . وهكذا يكتشف عالما جديدا غير العالم الخارجي الذى استغرق جل انتباهه فى الفترة السابقة ، عالما غريبا زاخرا بالمشاعر المتضاربة والانفعالات المصطرعة ، والعواطف العنيفة ، والأفكار الجديدة ، « دوامة » تتوسط حياته وتجذبه اليها قسرا فيغرق فى خضمها ، يتأملها بمعزل عن الحياة الاجتماعية . وهو — حالما يكتشف ذاته هذه ويتأملها — يحس غرابتها وشذوذها عن المجتمع : فينطوى على نفسه ، أو يندفع فى غمار الحياة الاجتماعية من وقت الى آخر هربا من نفسه ، فبرغم ما قد يبدو عليه من اقبال على الأصدقاء أو من نشاط جمعى ، فما ذلك الا من قبيل الحياة الاجتماعية الزائفة .

هذا الى أن آلاما نفسية عدة تنتاب المراهق ، اذ تؤرقه حاجات ورغبات خفية برغم أنها جارفة ، ويصدمه ما بين أمانيه وامكانياته من بون شاسع ، ويضايقه تعارض ارادته الجزئية مع ارادة المجتمع بتقاليده المختلفة . هذه الأمور جميعا تبرر اعتبارنا هذه المرحلة « أزمة » من أزمات النمو ، تؤذن بحياة جديدة هى اكتمال النمو ،

ومثلها مثل اضطرابات المخاض اذ تؤذن بوليد جديد . وتبدأ أزمة المراهقة بعد البلوغ الجسمى بقليل ، أى حوالى الرابعة عشرة من العمر لدى البنين وقبل ذلك بعام لدى البنات . وفيما يلى تفصيل عناصرها :

**الرومانسية :**

تتميز الروح الرومانسية [١] كما ظهرت فى تاريخ الفكر بأمور ثلاثة : أولها الاهتمام بتحليل الذات ووصف المشاعر الذاتية ، وثانيها حب الطبيعة حبا يبلغ حد العبادة أحيانا ، وثالثها التمرد على الأوضاع القائمة والتقاليد الموروثة ، ومن ثمة على المجتمع بوجه عام . وكل هذه الأمور تضفى على حياة الفرد غلالة من الحزن والشجن ، تزداد وطأتها كلما أمعن المرء فى عزلته عن المجتمع ، وتفانيه فى الطبيعة . وكلما ازداد تعاطفا مع الطبيعة ، زاد شعوره بالخصومة مع المجتمع .

هذه السمات التى تميز الروح الرومانسية فى تاريخ الفكر ، نجدها واضحة بينة فى حياة المراهق إبان سنى الأزمة . فاكتشافه لذاته ، سرعان ما يولد فى نفسه الرغبة فى تحليلها وتأمل ما يجرى فيها من أمور . وقد يعمد الى تسجيل خواطره ، ووصف حالاته النفسية فى مذكرات خاصة . فكتابة المذكرات الخاصة ظاهرة نفسية من أهم الظواهر دلالة فى حياة المراهق ، هى مظهر لعزلته ولقدرته على التحليل الذاتى ، ولرغبته فى الهرب من القلق النفسى .

وقد تبدأ هذه الظاهرة بعد الثالثة عشرة بتسجيل الحوادث اليومية ، الأمر الذى يدل على اعتزاز المراهق بنفسه ، واهتمامه بكل تصرف من تصرفاته . ثم تزداد قدرة المراهق على التحليل الذاتى حتى نراه فى الخامسة عشرة يصف مشاعره . وقد لا يبدأ الكتابة من تلقاء نفسه ، بل

---

١ — الروح الرومانسية = (Romanticism) .

تدفعه الى ذلك خبرات خاصة كالوقوع فى حبه الأول ، أو كارثة تحيق به كالرسوب فى امتحان أو وفاة عزيز ، أو كالتنبه فجأة لجمال الطبيعة. هنالك يحس حاجة الى تناول القلم لانشاد هذه المشاعر الجديدة.

وكثيرا ماتكون المذكرات بديلا من صديق ، يبثها المراهق أشجانه ، ويدلى لها باعترافاته تخففا من شعوره بالذنب ، ويبوح لها بآماله ومشروعاته المستقبلة. فهى اذن وسيلة للتنفيس ولتأكيد الذات ، وهى خير امتداد للذات ، ولذلك كانت عزيزة على نفس صاحبها ، وكانت بالنسبة اليه ثروة عظمى ينبغى أن تصان. ولكن المراهق — برغم اعتزازه بقيمتها — يخجل خجلا شديدا من بعض مضمونها ، فالاحساس بالذنب يمد جذوره فيها. ولذلك يعمد أحيانا الى استخدام رموز يبتكرها لتسجيل الأمور التى يخشى أن تكشف ، أو يكتفى بالتلميح دون التصريح حتى لا يستطيع غيره أن يتبين مقصده.

هذه السرية ظاهرة شائعة بين المراهقين ، وتبدو بوضوح فى مذكراتهم على وجه الخصوص. فالمراهق يعتز بأسراره الخاصة ويستحى منها فى نفس الوقت ، ولا يبوح بها لغير صديق يثق به ثقة تامة ، والا فلقصيدة ينظمها ، أو تأملات يسجلها ، أو مذكرات يكتبها. وهو لا يسمح لأحد أن يطلع على المذكرات الخاصة الا بعد أن يتعدى مرحلة المراهقة ويصبح رجلا ناضجا. وقد كتب أحد المراهقين على مذكراته العبارة التالية « خاص ، يحرق عند وفاتى » ، وكتب آخر : « لا يقرأ الا بعد مماتى » وشكا الى أحدهم اطلاع أحد اخوته على طرف من مذكراته ، وعد ذلك اعتداء أثيما على ملكية خاصة ، وكان ذلك الحادث بمثابة كارثة حلت به وتركت فى نفسه أثرا سيئا حتى جاوز أزمة المراهقة.

كل هذه الأمور تجعل للمذكرات الخاصة للمراهقين أهمية كبرى لا من حيث هى ظاهرة نفسية فحسب ، بل ومن حيث هى منهج علينا أن نستخدمه فى دراسة هذه الفترة من حياة الفرد. ولا شك أنها منهج علمى يفوق أى منهج آخر ، لأنه ليس أمرا مستقلا عن الظاهرة

المدروسة : هو منهج وظاهرة مدروسة فى آن واحد ، فشأنه ليس شأن المناهج الأخرى التى تبعد عن الظاهرة المدروسة بتحليلها وتشريحها ، أو تفقدها حيويتها وديناميكيتها لبعدها عنها ؛ انما هو متصل بصميم الظواهر المدروسة محتفظ بحرارتها . فى كل سطر من سطور المذكرات الخاصة تحس بحرارة الانفعالات ، وعنف الغضب ، والجهاد العنيف للرغبات المحظورة ، والسعى الحثيث لاثبات الذات ؛ ويشع من صفحاتها الآلام المعذبة ، والمخاوف ، والسخط على المجتمع ؛ ونلمس فى بعض كلماتها رقة عاطفية متناهية ، وحساسية لأتفه الأحداث . والخلاصة أن المراهق يحيا بكل قواه فى كل سطر من سطور المذكرات .

على أن صعوبات تعترضنا أهمها السرية التى يلجأ اليها المراهق خاصة حينما يكون بصدد أهم الأمور . ومنها توقفه لفترات طويلة عن تسجيل أى شيء فى مذكراته . ومنها الخطأ الذى قد تقع فيه نحن حين نبدأ فى تحليل المذكرات ، اذ غالبا ما يكون ذلك من خلال أنفسنا فنشتط ونحمل الأقوال ما لا تحتمل . أما عن السرية ، فنستطيع اختراق حجبها باطلاعنا على ما كتب المراهق من موضوعات عامة أو قصائد أو قصص بل والرسوم . فبشيء من الجهد نستطيع أن نكشف فى ثناياها ما حاول اخفاءه . وأما عن توقف المراهق ، فهو ظاهرة جديرة بالتفسير اذ غالبا ما يكون مرد ذلك لأمور هامة كالقلق الزائد الذى يعجزه عن أداء أى عمل . وأما عن الخطأ فى التفسير ، فمرجعه الينا ، ويحسن أن يكون رائدنا فى البحث الحذر والحيطة .

هذا ولا يخفى أن أقرب تصرفات المرء وأقواله الى دوافعه الحقيقية ما صدر على نحو تلقائى . ولما كانت المذكرات الخاصة تصدر عن المراهق على نحو تلقائى ، ولما كانت تتعدل وتتبدل تبعا لتعدل نفسيته وتبدلها ، كانت خير انعكاس للحركة الديناميكية النفسية ، مدها أو جزرها ، عنفها أو هدوئها . ولا شك — فضلا عن ذلك — أن المريض نفسيا ان كان من كتاب المذكرات كان ذلك من حسن حظه فستنضاف

الى قيمتها المنهجية العلمية حينئذ قيمة تشخيصية يفيد منها الأطباء النفسيون خير فائدة .

ولست أغفل بطبيعة الحال قيمة السير الخاصة ( Auto-Biographies ) التى يكتبها بعض المؤلفين فى سن متأخرة ويعرضون فيها لمشاعرهم وخواطرهم وتصرفاتهم فى فترة المراهقة . فتلك السير أضعها فى مرتبة علمية موضوعية تلى مرتبة المذكرات المكتوبة ابان المراهقة ، وتعلو أحيانا على مرتبة كثير من كتب علم النفس ، التى تستند فى دراستها لشتى مراحل النمو الى آراء ونظريات السابقين ، أو تعمد الى تعميمات مخلة قد تغفل كثيرا من الدقائق ، وتتخطى كثيرا من التفاصيل الواقعية الهامة ، جريا وراء التجريد والاغراب العلمى .

**وانى لأومن فضلا عن ذلك بضرورة اقامة سيكلوجيا محلية هدفها دراسة نفسية المراهق فى مصر اذ لها مقوماتها الخاصة التى تجعلها مختلفة الى حد كبير عن نفسية الأوروبى أو الأمريكى كما تبدو لنا من كتب علم النفس الغربية . وأعتقد أننا لو سعينا فى هذا المضمار ، واتجهنا هذا الاتجاه المحلى فسوف نفيد فائدة كبرى هى أن نقدم لرجال التربية والصناعة والاجتماع الأساس العلمى الذى يبنون عليه مشروعاتهم المختلفة، من تربية وتوجيه مهنى وغير ذلك من مشروعات يتوقف نجاحها على الفهم الواقعى للنفوس المصرية التى نتعامل واياها . وكثيرا ما ضللنا الطريق ، حين تصدينا لهذا المشروع أو ذاك مستندين الى الدراسات الغربية ، فطبقنا مبادىء استخلصها أصحابها من واقع يختلف تمام الاختلاف عن واقع الأمور فى بلادنا .**

**وانا اذ نفعل ذلك لا نخدم البحث العلمى فى مصر فحسب بل ونسهم مساهمة قيمة فى تقدم العلم العالمى ، بما نعرض من جوانب قد تخفى على علماء الغرب لبعدهم عن بيئتنا وظروفنا .**

أى قراءة عابرة لكتابات المراهقين تكشف لنا عن تلك الروح

الرومانسية ذات الطابع الحزين . فهذا مراهق يلخص متاعبه فى كلمات قلائل مكتوبة على النحو التالى :

« روح ثائرة — قلب طاهر — نفس قلقة — الآمال — والشباب — والمجد . كلها تضطرب فى الاعماق ، فتثير القوة والاحاسيس والأحزان ، فى خليط مضطرب منطو فى قرارة النفس الابية المعذبة الساذجة » .

يقول « النفس الأبية المعذبة » ولو رجعنا الى حياته فى تلك الفترة وجدناه ناعمـا بحب أهله ناجحا فى دراسته ، موفقا فى علاقته مع الناس ، سالما من الكوارث . ومع ذلك فهو يصف نفسه بأنها معذبة . ذلك أن العـذاب ليس ناتجا عن ظروف خارجية ، ولـكنه نابع من الذات نفسها وما يجرى فيها من أمور غريبة عليه تبدو من قوله : « تضطرم فى الأعماق فتثير القوة والأحاسيس والأحزان فى خليط مضطرب .. » .

ولعلنـا نجد تفسيرا لأحزانه ، نستشفه من كلمات : « الآمال . الشباب . المجد » . أما الآمال فأمانى عسيرة التحقيق ، يقف دونها قصور امكانياته المحدودة ، والمراهق شديد الطموح ، ولكنه ضعيف الامكانيات فضـلا عن أنه لا يقر بالعجز ولا يوازن بين ما يود أن يكون وما يمكن أن يكون ، وازاء ذلك فان أى معارضـة من البيئة المحيطة به ، كحرمان من رحلة بعيـدة ، أو عدم اجابته لمطلب مالى ضخم ، الخ... يثير حنقه على المجتمع بأسره ويعتبره مسئولا عن أى حرمان يشـعر به . ومن هنا تتردد فى مذكرات المراهقين وكتاباتهم عبارات عدائية ضد المجتمع . فذلك مراهق يقول ( ولعل ذلك كان فى أعقاب صدمة فى صداقة أو حب ) :

اليوم يتفتح ذهنى الطفل عن أشياء ما كنت أدركها ، فأعلن عن عزمى الا أحسن الظن بنفوس قد تنطوى على أشـياء تغشى الفطرة الانسانية وتحيلها صـورة براقة ، قد توحى لنـا بكل طبيعـة خيرة ، وما هى فى الحقيقة الا نتاج فاسد للمجتمع الذى تتحطم على مظاهره الكاذبة كل فطرة نقية خيرة .

ويقول فى موضوع آخر :

« لقد فهموا هدفى ، فأرادوا الحيلولة بينى وبينه ... » ، ويكتب المثل التالى ، وهو خير معبر عن شعوره الخاص : « ان التينة اليانعة تخنق بين العوسج » ! أما التينة اليانعة فيعبر بها عن نفسه ، وأما العوسج الخانق فهو المجتمع . وهذا مراهق لا يذكر كلمة مجتمع الا أضاف اليها « القاسى الذى لا يرحم . » وآخر يقول : « مجتمع المجرمين » . وثالث يشير الى « البشرية الحمقاء وصخرة المجتمع العاتية » .

وواضح أن توهم المراهق معاداة المجتمع له ، وتربصه به الدوائر ، ليس الا انعكاسا لشعوره هو نحو المجتمع . فظاهرة « الاسقاط » ( Projection ) اللاشعورية أوضح ما يمكن فى هذه المرحلة من النمو .

أما كلمة « الشباب » فيتمثل فيها أمران : الأول الشعور بالحاح الدافع الجنسى ، وغير ذلك من الدوافع العدوانية التى تتطلب الاشباع وتبغى الانطلاق ، لكن التقاليد المرعية والحس الأخلاقى فى نفس المراهق ، يكبت هذه الدوافع أو يردعها . وينجم عن ذلك الأمر الثانى ، وهو ازدياد الشعور بالذنب (Sense of Guilt) زيادة كبيرة. وهكذا كانت كلمة « الشباب » ملخصا لمتاعبه وتعبيرا مقنعا عن الصراع الذى يحتدم فى نفسه بين الدوافع المحظورة وبين الوازع الأخلاقى أو الدينى .

وقد حدثنى شاب فى نهاية مرحلة المراهقة أنه ما أن اكتشف بلوغه الجسمى ، وما يصحبه من أحلام لا أخلاقية ، وراوده من رغبات « غير بريئة » حتى انتابه « اشمئزاز من نفسه » واستبد به « خوف عجيب » نشأ عن اكتشافه أنه ينطوى على نفس « دنيئة » . ويضيف أخيرا أن « أشد ما كان يؤلمنى فى ذلك الحين : يقينى التام بأننى لست مسئولا عن ذلك » . أجل ، ان المراهق يشعر بالذنب دون أن يرتكب

أى ذنب فى كثير من الأحيان ، وعدم ارتكابه للذنوب وما يتذرع به من صلوات وصوم وتعبد زائد قد يصل الى حد التصوف ، لايقلل من حدة الشعور بالذنب ، فتغشاه الحيرة ، وتساوره المخاوف من ذلك « الشيطان » الملازم له ، والطامة الكبرى ان عمد صاحبنا الى وسيلة غير مشروعة لاشباع الدافع الجنسى ، كالعادة السرية مثلا ، حينئذ تغشاه الهموم ويعذبه الندم ، وبعد أن كان الشعور بالذنب لأمر انتواه يضحى يقينا لذنب جناه .

أما الكلمة الثالثة « المجـد » فتعبير عن طموحه الفائق لأمانى قد تكون مستحيلة التحقيق . ولهذه الكلمة سحر غريب فى نفس المراهق الذى يوقره الشعور بالنقص ، ويسعى — من ثمت — للتعويض وتأكيد الذات عن أى طريق ، فهو مشتت الجهود ، موزع النشاط ، يبدأ عملا معينا فى نشاط زائد ، ويتحول عنه الى عمل مغاير له تماما فيستغرق فيه . وهكذا يبذل جهودا كبيرة لاتتجه نحو هدف محدد ، وقد يتكاسل عن كل نواحى نشاطه ، وينتبذ مكانا قصيا حيث يستسلم لأحلام اليقظة ينعم فيها بالعظمة الموهومة والمجد الخيالى والحبيبة المرتجاة .

هذا النشاط المشتت نلمسه من مذكرة مراهق عضو فى جمعية دينية اسلامية ، دون أن يمنعه ذلك من الاشتراك فى نشاط جمعية مسيحية برغم تحمسه الزائد لدينه . ذلك أن النشاط الدينى فى محيط جمعيته ، والنشاط الثقافى أو الرياضى فى محيط الجمعية المسيحية ، كلاهما وسائل للتعبير عن ذاته ومنافذ لطاقته الانفعالية. وهو يقبل على قراءة الأدب ، ويرتاد دور السينما أربع مرات فى أسبوع واحد ، ويقرأ روايتين من روايات الجيب فى يوم واحد ، ويصوم يوما من أيام الأسبوع ، ويشترك فى رحلة خلوية فى نفس الأسبوع ، ويلقى فى جمعية ثقافية هو عضو فيها بحثا عن كهربة خزان أسوان . كل هذا النشاط المبعثر ، المتغاير فى طبيعته ، يتم فى أسبوع واحد يعقبه توقف عن الكتابة أسبوعين كاملين، ولا يستطيع أن يسجل من أمره طوال هذه المدة غير عبارة واحدة هى

« ركود عام » التى تترجمها الى التعبير السيكلوجى الفنى التـالى : ( Inhibition ) .

السمة الثالثة من سمات الروح الرومانسـية هى الهيام بالطبيعة . يبدو كما لو كان المراهق قد اكتشف الطبيعة فجأة فى مطلع المراهقة ، فهو يقبل عليها ويرى معالمها مختلفة تمام الاختلاف عنها حين كان طفلا : ففى كل مظهر من مظاهر الطبيعة معنى جديد يكشفه المراهق ، معنى يتصل بوجدانه اتصالا وثيقا . والحق أن الهيام بجمال الطبيعة ليس الا الوجه الثانى للهيام بالذات والرغبة فى تحليلها ، ذلك أن تحليـل الذات التى اكتشفها المراهق فجأة يتطلب العزلة والبعد عن الناس ، الأمر الذى لايحققه الا قضاء الساعات خارج المدينة فى حديقة شاسعة ، أو غابة كثيفة أو على شاطىء بحر ثائر الأمواج ، أو فى صحراء ممتدة ، كل هذه البقاع لها جاذبية خاصة ، فهى الصديق الذى يغنى عن المجتمع « الظالم الذى لا يرحم » ، و « البشرية الحمقاء » ، و « صخرة المجتمع العاتية » .

وقد يكتفى المراهق بمشاهدة جمال الطبيعة ويطلق لخيـاله العنان ، وقد يتنـاول الريشة ليسـجل مشاهدها ان كان ذا قدرة فنية ، وقد يمسك بالقلم ينظم القصيد أو يسطر الوصف المطول . وطبيعى أن يكون انتاجه فى هـذه المرحلة انتاجا ضحلا ولكن قيمته السـيكولوجية لا لا شك فيها .

يقول مراهق :

> جمـال الطبيعة ، سحر الكون ، تعاطف الأرواح ، كلها ستثير فى نفسى أسعد الذكريات وأجمل أحلام الشباب ، حين تعز الاحلام ، ولا يبقى لى من أمل سوى الموت .

وهذا مراهق آخر فى السابعة عشرة من عمره يصف الجنة كما يتخيلها شاب مشبوب العاطفة ، وصفا فيه تصوير فنى بارع ، وغزل رقيق ، وأمانى حلوة ، ورغبات مستعرة . يقول :

اتخيل الجنة حديقة غناء فوق رابية ترامت أرجاؤها ، وسورت بأشجار الصنوبر والزيزفون ، وقف على أبوابها ملائكة قامت على حراستها لتمنع دخول الآثمين . أما أرضها فقد فرشت بالحصباء ، وانسابت فى وسطها الانهار ، وعلى شواطئها تمت أشجار الفاكهة . فهذا تفاح وهذا عنب ، وذاك نخل ورمان ، وهناك أشجار الزيتون ذات الطلح المنضود والظل الممدود ، فيها كل ما تشتهى ذواتا أفنان . فيها الورد يعانق الياسمين . وفيها الفل يضحك للقرنفل ، وفيها عيون من لجين ، تشخص بأحداق من الذهب ، قامت على قضب من الزبرجد — فيها كل شيء وكل شيء فيها ، ولقد سبى لبى منظر الحور العين ، يخطرن بين هذه المناظر الآخاذة بالقلوب ، فى ثياب لم ترها عينى من قبل ، وفى قدود أسطوانية . وفى وجوه خلتها بدورا فى سماء خيالى . أما نحورهن فغير معطلات بل زانتها عقود الجمان . أما المعاصم البللورية فقد زادت جمال الأسورة جمالا ، واكسبتها رونقا وبهاء . نعم تخيلتهن يخطرن فى مشية لعل النعامة قلدتها . هذه هى الجنة كما تخيلتها — نعيمها دائم وسعادتها مقيمة .

## التحرر من السلطة الوالدية

**الاتجاه النقدى :**

لا يكتفى المراهق فىعكوفه على ذاته بتسجيل المذكرات ، بل يبدى ميلا ظاهرا للقراءة ، ولكنه يتخير من الكتب مايعينه على كشف أسرار نفسه ، أو على حل مشكلاته النفسية ، أو ما يقدم له الأجوبة الشافية على الأسئلة الفلسفية التى تعرض له بخصوص الوجود ونشأته ، والانسان ومصيره ، والخالق وحقيقته ... فهو يفضل القصة العاطفية على قصص المغامرات التى تروق الطفل قبل سن المراهقة ، ويؤثر القصيدة الشاعرية على الوصف الواقعى .

قراءات المراهق اذن تعزز تأملاته ، وتزيده احساسا بالانفصال بين عالمه النفسى والعالم الخارجى . وينضاف الى عامل القراءة عامل الصداقة أو بالأحرى الحب ، الذى يغمره بفيض من المشاعر الحادة تهزه هزا عنيفا لما تنطوى عليه من جدة وغرابة ، وما يمازجها من حزن وخوف ، وأحلام لذيذة وأمان جميلة . أضف الى ذلك عامل يقظة التفكير الشخصى ، اذ يقف المراهق من الكون موقف التساؤل والبحث والنقد ، لا يعنيه أن يكتشف حقائق الأمور بقدر ما يعنيه أن يبحث عنها . هذه العوامل جميعا تذكى تأملاته الذاتية ، وبالتالى تهديه الى ماتنطوى عليه نفسه من طاقة هائلة ، وامكانيات شاسعة . فلا يلبث تأمله لذاته أن يستحيل الى اعجاب بها يبلغ حد الزهو والشعور بالتفرد والتميز ، وذلك ما جعل الكاتب الفرنسى « موريس ديبيس » يسمى مرحلة المراهقة أزمة الأصالة [١] . ذلك أن العكوف على الذات وان كان يشعر المراهق بالوحدة والغربة ، ومن ثمة بالحزن والشجن ، فهو يشعره فى نفس الوقت بقيمته الذاتية ، ومن ثمة بالزهو والغرور .

---

(١) Débésse, Maurice (1936). La crise d'originalité juvénile, Paris.

هنالك يرى المراهق نفسه جديرا بالوقوف من المجتمع موقف النقد . يمتحن نظمه وعقائده وتقاليده ، ويفكر فى رأى أسرته فيه ، ومعاملتها له ، وغالبا ما تكون على عهده بها ، غير آبهة به ، ولا مقرة برجولته وحقوقه كشخص ذى قيمة خاصة . ويغيظه عجزه عن تحقيــق آماله العريضة ، ومشروعاته الضخمة ، وهو لا يرى هذا العجز راجعا الى قصور امكانياته وضآلة قدراته ان قورنت برغبــاته ، انما يراه راجعا لعقبات تضعها الأسرة فى طريقه ، أو يضعها المجتمع على العمــوم . فتكون النتيجة أن شعوره بالتميز من البيئة يصبح فى الوقت نفسه شعورا بعدم الوفاق بينه وبينها . ومن هنا تحتدم فى نفسه الرغبة فى تأكيد ذاته ، تأكيدا يتوقف شــكله على امكانياته من ذكاء وقدرة على التكيف ، وعلى موقف البيئة منه ، ولكنه فى جوهــره تمرد على المجتمع خفيا كان أو صريحا ، تمرد قد يؤدى أحيانا الى عواقب وخيمة ، ولكنه فى كل حين وسيلة المراهق الى التكيف فى الطور الجديد ، وخطوة لابد منها تؤدى فى النهاية الى طور النضج واكتمال النمــو النفسى . ويكون التمرد على الأسرة ، والمدرسة ، والدين ، والتقاليد ، والدولة ، وأحيانا على الانسانية جمعاء ، وأغرب من كل هذا تمرد المراهق على نفسه كما يحدث فى حالات الرهبنة والانتحار .

**التمرد على الأسرة :**

لا أقصد بالتمرد تلك الخلافات الناجمة عن تعارض رغبات الفرد مع ارادة الأسرة فى الظروف المعتادة ، فذلك أمر قد يوجد على أشده ابان الطفولة ، ولكننى أقصد به تلك الخلافات التى قد لا يكون لها مبرر من تصرفات الأسرة ، لأنها ناجمة عن سعى المراهق الخفى الى التحرر من نزعاته الطفلية ، وفض الروابط العاطفية القديمة التى تفرض عليه أن يكون تابعا للوالدين . تمرد المراهق اذن هو المظهر الخارجى لمحاولة

التحرر من التبعية الطفلية ، وتحقيق الاستقلال العاطفى الذى هو غاية التطور النفسى وسمة النضج واكتمال النمو .

الى هذه الغاية يوجه المراهق طاقته النفسية على غير وعى منه ؛ فلا عجب اذن أن يكون تمرده على أقرب الناس الى قلبه ، وأشدهم عطفا عليه طالما هو يستشعر أن هذا العطف قيد انفعالى يعرقل التقدم الى الغاية المرجوة ؛ ولا عجب أن يكون شعور المراهق نحو الأب أو الأم — أو من يقوم مقامهما — مزيجا من الحب والعدوان ، أى مصدر صراع نفسى أليم لا يخلو من الشعور بالذنب الناجم عن الرغبات العدوانية تجاه أناس بذلوا له الحب وقدموا الرعاية . وثم صراع آخر بين رغبتين متناقضتين : أولاهما الرغبة اللاشعورية فى الركون الى دعة الطفولة وما يحظى به المرء فيها من رعاية وحب وتحرر من التبعة ، وثانيتهما : التطلع الى التحرر والاستقلال وما ينجم عنهما من نضج . وسعيد من المراهقين من يجد فى السلطة التى يتمرد عليها مبررا لتمرده ، كالقسوة أو الاهمال لشأنه ، فهو حينئذ بمنجاة من الشعور العنيف بالذنب ؛ أو من يجد من الأسرة عونا على توجيه طاقته النفسية وجهة انتاجية ، وعلى التحرر فى غير عنف من التبعية الطفلية .

تمرد المراهق على السلطة العائلية لا يرجع فى معظم الأحوال الى أسباب فى العائلة ذاتها ، بقدر ما يرجع الى أسباب نفسية . وقد تكون أحوال الأسرة طيبة ، والظروف ملائمة للمراهق مما يقلل حدة تمرده ، فلا يظهر فى شكل ايجابى صريح ، دون أن يعنى ذلك انعدام عنصر التمرد : فقد تنطوى عزلة المراهق واعراضه عن أى نشاط اجتماعى على تمرد سلبى ، واحتجاج صامت . وقد لا يجد سببا يدعوه الى الثورة على الأب اذ كان صدوقا متفهما ، فيبقى على علاقته الهادئة به ، مما قد يشعر بانعدام التمرد ، ولكن نظرة فاحصة تبين عنه فى شكل مقنع . من ذلك ما لحظته على أحد تلامذتى اذ كانت علاقته بأبيه على خير ما يرام ، وموقف الأب منه موقف الصديق لا موقف السلطان .

وكان الأب طبيبا ، فلما حصل الابن على شهادة التعليم الثانوى بتفوق يجيز له الالتحاق بكلية الطب التى يحلم بها جميع طلبة القسم العلمى ، اذ به يرفض رفضا باتا — رغم الحاح أبيه وأساتذته — الالتحاق بكلية الطب ، ويسخر من مهنة الطب ، ويعمد الى الالتحاق بكلية الزراعة شأن غيره ممن لم يسعدهم الحظ فالتحقوا بها رغما عنهم . وقد لا يتمرد المراهق على الأب أو مهنته ، فيحول هذه النزعة العدوانية الى ما يعتنقه الأب من عقائد ، وما يخضع له من تقاليد .

وان القسط الأكبر من سورات الغضب التى تعانيها الأسر من أبنائها فى سن المراهقة ، تثيره أسباب فى غاية التفاهة : تأخر موعد الطعام ، اصرار المراهق على أن يستذكر دروسه فى أفخم حجرات المنزل دون مراعاة للنظام ، حتى اذا اعترض عليه عد ذلك من جانب الأسرة عنتا واعتداء على حقوقه ، وغير ذلك من أمور لا تتناسب مع عنف ثورته . كل شىء فى المنزل مصدر ضيق : الأب متحكم ، الأم ظالمة ، الاخوة غيورون ؛ والحقيقة أن الابن ديكتاتور ناشىء بحكم التوتر النفسى الذى ينتابه فى هذا الطور ؛ والديكتاتور يقنع بأية غلطة كى ينفس عن النزعة العدوانية ، بل ان تسامح الأب ، أو عطف الأم ، قد يصبح مثارا لغضب المراهق وحنقه . وقد عرفت مراهقا ينحو باللائمة على أمه المتحكمة ، وينعى عليها ظلمها لأبيه ؛ ولكنه فى الوقت نفسه دائم الثورة على أبيه لضعفه ورقته .. وقد بلغت العلاقة بينه وبين والديه أشد حالات السوء ، وكادت فى كثير من الأحيان أن تفضى الى عواقب وخيمة نظرا لعدم استعداد الأسرة لتفهم مشكلة الابن ، ولم يهدىء حدة هذه الثورة غير مرور الأعوام ، واهتداء الابن الى منصرفات أخرى لطاقته النفسية الهائلة ، ونزعاته العدوانية المتفزة .

ولا تخلو مذكرة أى مراهق عمد الى تسجيل حالاته النفسية من نزعة التمرد على أسرته ، مع تفاوت فى مثيراتها وحدتها ومدى ماتنطوى عليه من صواب . وفيما يلى أقتطف بضع فقرات من مذكرات الدكتور

طه حسين عن موقف له مع والده فى هذه الفترة من حياته ( فى الثالثة عشرة من عمره ) حين عاد فى اجازته من الأزهـــر ، وكان يصـــور له اعتداده بنفسه أن يقابله الأهل والأقارب بكل اجلال كما كانوا يلقون أخاه الشيخ من قبل ، ولكن القوم لاقوه من حيث هو غلام صغير ، دون أن يفطنوا الى التطور الذى يجرى فى داخلية نفسه فيصور نه أنه أصبح شيخا ينبغى أن يحظى بما يحظى به شيوخ الأزهر من حفـاوة وترحيب :

... وكذلك اضيع على الصبى ما كان يدير فى نفســـه من الامانى ، وما كان يقدر من انه سيستقبل كما كان يســتقبل اخوه الشيخ فى حفــاوة ، واستعداد عظيم ...

ومضت الحياة بعد ذلك فى الدار والقرية كما كانت تمضى قبل أن يذهب الصبى الى القاهرة ويطلب العلم فى الازهر ، كأنه لم يذهب الى القاهرة ، ولم يجلس الى العلماء ولم يدرس الفقه والنحو والمنطق والحديث ، واذا هو مضطر كما كان يضطر من قبل الى أن يلقى سيدنا بالتحيـة والاكرام ويقبل يده كما كان يفعل من قبل ، ويســـمع كلامه الفارغ الكثير كما كان يسمعه من قبل . واذا هو مضطر الى أن يذهب بين وقت وآخر الى الكتاب لينفق الوقت ، واذا التلاميذ يلقونه كما كانوا يلقونه قديما لا يكادون يشعرون بأنه غاب عنهم ، ولا يكادون يسألونه عما رأى أو سمع فى القاهرة ، ولو قد سألوه لخبرهم بالكثير ...

وقد استقر اذن فى نفس الصبى أنه ما زال ، كما كان قبل رحلته الى القاهرة ، قليل الخطر ضئيل الشأن لا يستحق عناية به ولا سؤالا عنه . فآذى ذلك غروره وقد كان غروره شديدا ، وزاده ذلك امعانا فى الصمت وعكوفا على نفســه وانصرافا اليها .

ولكنه لم يكد يقضى أياما بين أسرته وأهل قريته حتى غير رأى الناس فيه ولفتهم اليه ، لا لفت عطف ومودة ولكن لفت انكار واعراض وازورار . فقد احتمل من أهل القرية ما كان يحتمل قديما يوما ويوما وأياما . ولكنه لم يطق على ذلك صبرا ، واذا هو ينبو على ما كان يألف ، وينكر ما كان يعرف ، ويتمرد على من كان يظهر لهم الاذعان والخضوع . كان صادقا فى ذلك أول الأمر قلما أحس الانكار والازورار والمقـاومة تكلف وعاند وغلا فى الشـــذوذ . سمع ســيدنا يتحدث الى أمه ببعض أحاديثه فى اسلم والدين ، وببعض تجويده لحفظة القــرآن وحملة كتاب الله ، فأنــكر عليه حديثه ورد عليه قوله ولم يتحرج من أن يقول هذا كلام فارغ . فغضب سيدنا وشتمه وزعم أنه لم يتعلم فى القاهرة الا سـوء الخلق وأنه اضاع فى القاهرة تربيته الصالحة .

وغضبت أمه وزجرته واعتذرت الى سيدنا وقصت الأمر الى الشيخ ( أبيه ) حين عاد فصلى المغرب وجلس للعشاء ، فهز رأسه وضحك ضحكة سريعة فى ازدراء للقصة كلها وشماتة بسيدنا . فلم يكن يحب سيدنا ولا يعطف عليه .

ولو وقف الأمر عند هذا الحد لاستقامت الأمور ، ولكن صاحبنا سمع أباه يقرأ دلائل الخيرات كما كان يفعل دائما اذا فرغ من صلاة الصبح أو من صلاة العصر ، فرفع كتفيه وهز رأسه ثم ضحك ، ثم قال لاخوته ، ان قراءة الدلائل عبث لا غناء فيه ، فأما الصغار من اخوته وأخواته فلم يفهموا عنه ولم يلتفتوا اليه ، ولكن أخته الكبرى زجرته زجرا عنيفا ، ورفعت بهذا الزجر صوتها فسمعه الشيخ ولم يقطع قراءته ولكنه مضى فيها حتى أتمها ، ثم أقبل على الصبى باسما يسأله ماذا كان يقول ! فأعاد الصبى قوله . فلما سمعه الشيخ هز رأسه وضحك ضحكة قصيرة وقال لابنه فى ازدراء : ما أنت وذاك ؟ هذا ما تعلمته فى الأزهر ؟ فغضب الصبى وقال لأبيه : نعم وتعلمت فى الأزهر أن كثيرا مما تقرأه فى هذا الكتاب حرام يضر ولا ينفع ؛ فما ينبغى أن يتوسل انسان بالأنبياء ولا بالأولياء وما ينبغى ان يكون واسطة وانما هذا لون من الوثنية .

هنالك غضب الشيخ غضبا شديدا ولكنه كظم غضبه واحتفظ بابتسامته وقال فأضحك الأسرة كلها : اخرس قطع الله لسانك . لا تعد الى هذا الكلام وانى أقسم لئن فعلت لأمسكنك فى القرية ، ولاقطعنك عن الأزهر ولأجعلنك فقيها تقرأ القرآن فى المآتم والبيوت . ثم انصرف ، وتضاحكت الأسرة من حول الصبى ، ولكن هذه القصة على قسوتها الساخرة لم تزد صاحبنا الا عنادا واصرارا [1] .

وينبغى ألا يغيب عن بالنا ما ينطوى عليه شعور المراهق نحو السلطة الوالدية من تناقض وازدواج عاطفى ، فهو يتمرد عليها أحيانا ويعاديها صراحة ، ولكنه فى الوقت نفسه يعبر عن حاجته الى عطفها ورعايتها ، وخصوصا بعد سورات الغضب حين يخلو المراهق الى نفسه فيعض بنان الندم على ما بدر منه ؛ أو حين يضطر الى الرحيل بعيدا عن الأسرة فى مدرسة داخلية مثلا فيكتب للوالدين من الرسائل ما يفيض بالحب والشوق ، ويستجلب الشفقة والحنان .

وهذا فتى فى السابعة عشرة من عمره يفصح عن نفس الموقف العاطفى المزدوج فى قوله :

---

(1) كتاب الايام ، الجزء الثانى ص : ١٤٠ — ١٤٣ .

« شعورى نحو الوالدين هو شعور حب ، وشعور بعدم امكان الانفصال عنهما . انما أشعر بشيء من الحقد والغيرة عندما لا يلتزمان العدل فى تلبية مطالبنا أنا واخوتى » . ولكن توفى والد الفتى فانتقلت السلطة الى الأم : « كما أنه قبل وفاة والدى كان شعورى نحو أمى بالحب ضعيفا ، وكنت أعتقد أنه يمكن الاستغناء عن الأم ما دام الأب موجودا . ولكن تغير الحال تماما بعد وفاة والدى ، فقد انتقل كل الحب والاحترام والخوف الذى كنت أكنه لوالدى الى أمى ، وأصبحت أشعر نحوها بما كنت أشعر به نحو أبى فى حياته » .

**ظاهرة الهرب :**

ومن مظاهر التمرد على الأسرة ظاهرة واضحة جدا بين سن ١٢ و١٨ هى ظاهرة الهرب . وطالما يكون الهرب لغير سبب . وفضلا عن كونه تعبيرا عن الضيق بالسلطة المنزلية ، والتطلع الى التحرر والاستقلال ، فهو عنصر لا ينفصل عن النزعة الرومانسية العامة التى تسم مرحلة المراهقة . وقد لاحظ كثير من علماء النفس وأطباء الأمراض العقلية أن رغبة الهرب والرحيل الى بعيد تظهر عند المصابين بالپارانويا [1] والجنون المبكر [2] والصرع [3] . ولكن لا يعنى هذا أن كل حالة هرب هى بالضرورة حالة جنون . انما الهرب تعبير عن الرغبة فى التخلص من الضغط والتحرر من سلطة الأسرة ، وتعبير عن القلق الذى ينتاب المرء فى فترة المراهقة .

على أن الظاهرة لا تقتصر على حالات الهرب التى تمت فعلا ، انما ينبغى ان أردنا فهمها على حقيقتها ألا نغفل المحاولات التى لم تتم . وان جزءا لا يستهان به من أحلام اليقظة ليتركز حول الأمل فى التحرر من سلطان الأسرة والهجرة الى عالم ناء يعيش فيه المرء وحيدا ، حرا من القيود والتقاليد الاجتماعية ؛ وهنالك من الأمور ما يقوم مقام الهرب — على نحو ما — دون الانقطاع التام عن الأسرة ، من ذلك ما نلمسه لدى بعض المراهقين اذ يصرون على

---

(١) جنون « الشك وأوهام العظمة والاضطهاد » ، (Paranoia).
(٢) (Dementia Praecox). (٣) (Epilepsy).

الالتحاق بالقسم الداخلى بمدرسة ما ، أو الانتقال للعيش فى منزل أحد الأقارب ، أو الالتحاق بأعمال شاقة تتطلب التنقل من بلد الى آخر كالبحرية التجارية مثلا . كل هذه وسائل تبعد المراهق عن سلطة الأسرة وتجنبه مضايقاتها ، ومن ثمة تجنبه حدة السخط الذى يكنه لوالديه عادة فى هذا الطور من حياته .

**يكشف الهرب عن التناقض العاطفى فى موقف المراهق من الأسرة : فهو هارب من الضغط ، ولكنه يجتر أفكارا لذيذة ، منها أن الاخوة يبحثون عنه فى كل مكان ، والأم تبكى حزنا لفراقه ، والأب يسعى هنا وهناك مفتشا عنه ، وقد يقرأ فى الجرائد دعاء منه أن « عد ولك ما تريد » ، أو « ارجع رحمة بوالدتك » ، فيشعره كل ذلك بقيمته . وفى الهرب يسعد المراهق بالعزلة التى يهفو اليها ، والاتحاد بالطبيعة « ذلك الصديق الجديد » ، وفيه اشباع للنهم الى الكشف والمخاطرة . ان الهرب ينطوى على جميع أمانى الشباب ، وهو سلوك ينطوى على الرغبة فى التحرر من الروابط الطفلية والقيود العائلية .**

ولكن هل يعنى تمرد المراهق على الأسرة اقتلاع جذور الحب البنوى من قلبه ؟ وأين ذهب الحب الذى كان يكنه طوال طفولته لأفراد أسرته ؟ لقد أسلفت أن التمرد مظهر خارجى لاتجاهات انفعالية متناقضة : فان كان التمرد تعبيرا عن الرغبة فى التحرر والاستقلال فليس معنى ذلك انتفاء الحب البنوى ، والدليل على ذلك أن المراهق يستشعر الندم عقب كل عراك مع والديه كما أسلفنا . وكثيرا ما ينتج عن وفاة أحد الوالدين أن تزول الكراهية السطحية التى كان يحسها المراهق ازاء المتوفى ، ويكشف عن محبة زائدة ( كانت من قبل كامنة ) للشخص الآخر الذى لا يزال على قيد الحياة وهذا يفسر لنا التماسك الاجتماعى بين أفراد الأسرة الواحدة الذى قد يحدث فجأة عقب وفاة أحد الوالدين .

على أن حب المراهق لوالديه يختلف عن حب الطفل لهما . لم يعد حبا أنانيا أعمى ، بل يصبح حبا مصطبغا بعنصر عقلى جديد هو الحكم .

لا يبقى الأب ذلك الكائن المطلق الذى لايعجزه شيء ، ولا يدانيه أحد فى قدرته ، بل هو فى نظر المراهق انسان كغيره من الآدميين ، قابل للنقد غير معصوم من الخطأ وتتبدى نقائصه التى كان يخفيها شعور الطفل بقدسيته . ولا تعود الأسرة موئلا مقدسا ، انما تبدو مجرد مجموعة عادية من الأفراد . هى أول مجتمع يطبق عليه المرء وظيفة الحكم ، ويوجه له النقد ، وهـذا أمر طبيعى ما دامت الأسرة هى المجتمع الذى يتكون الفرد نتيجة الاحتكاك به احتكاكا مباشرا .

اذن فقد تداعى ايمان المراهق بأبيه ، ذلك الايمان الذى كان سندا عاطفيا طوال فترة الطفولة . فكيف يتسنى له أن يواصل نموه النفسى دون هذا السند ؟ ذلك ما سنجيب عنه فيما بعد .

**التمرد على السلطة المدرسية :**

المدرسة سلطة جديدة هى امتداد لسلطة الأسرة فى وظيفة التربية التى يعافها المراهق ، وبخاصة أن التعليم فى المدرسة يمس على نحـو خفى شعور المراهق بنقصه اذ يوفر له شتى فرص النقد والمعارضة : المدرسون وأوامرهم ، اللوائح ، الواجبات المدرسية ، وغير ذلك من أمور تفرض القيود على المراهق ، وتشـعره بالخضوع والنقص ازاء سلطة لا يحتملها فى هذا الطور من حياته كما كان يحتملها فى الطور السابق . ولذلك كان برما بالنظم ، منتهزا الفرصة للتعبير عن تبرمه ذلك ، وبخاصة اذا كان فى قسم داخلى هو بمثابة امتداد لسلطة الأسرة مع زيادة القيود اذ يفصله بغتة عن البيئة العـادية ، حتى ان المراهق الثائر على الأسرة لا ترضيه هذه البيئة الجديدة التى تحرمه كثيرا من متع الحياة التى لم يكن يقدرها فى كنف الأسرة ، وتفرض عليه مسلكا معينا ، وتحجزه فى مكان واحد ، وتضع القيود على تصرفاته لحكمة لا يلمسها فى سنه تلك المبكرة ، حتى يصبح ناقوس الاستيقاظ بالنسبة اليه رمزا للعبودية .

والداخلية مهما بلغت من التسامح وتوفر وسائل الراحة والتسلية ، لا يمكن أن تخلو من العيوب ، يتسقطها التلاميذ فى كل صغيرة تافهة ، وقد تكون عيوبا أقل من العيوب التى كانوا يرزحون تحت عبئها فى المنزل ، ولكنهـا مع ذلك مثار لثورتهم . وقد يحقـق المراهق تكيفا خارجيا لهذه البيئة الجديدة دون أن يقضى ذلك على الشعور بالضيق أو يمنع الشكوى والنقد . بل قد ينعم التلاميذ بأمتع الأوقات فى مدرستهم الداخلية ، ولكنهم مع ذلك ينتهزون هذه الفرصة أو تلك للافصاح عن تمردهم بأية طريقة من الطرق .

وليس خافيا عنا تلك الخلافات التى تنشأ بين المدرسين وبين التلاميذ لأسباب تافهة لا يمكن أن تكون وحدها التفسير الوحيد لتمردهم ، انما التفسير الحق هو ذلك الغرور الذى يتذرع به المراهق لتدعيم ذاته ، والشعور الخفى بالخصومة بينه وبين أستاذه من حيث هو سلطة تهدد هذه الذات . وهذا شاب يعترف بهذه الحقيقة فيقص علينا حادثة من تلك الحوادث الكثيرة التى تقع بين طالب وأستاذه يقول :

« كنت دائما انتقص من قدره كمدرس ، لا أدرى لذلك سببا - أهو عدم كفايته ، أم عجزه عن ضبط الفصل أم هو شىء غير ذلك ... وعلى كل حال فهو رجل طيب ، قد يفوه بألفاظ قد تصيب تلميذا يقبل الاهانة فيمر الموقف بسلام ، وقد تصيب آخر لا يحتمل مثل هذه الاهانات ؛ وقد كنت من النوع الاخير ، ولما كنت اتمتع بمركز ممتاز بين الطلبة والاساتذة ، فاننى لم أقبل مرة ما وجهه الى هذا الاستاذ من اهانة ، خاصة وانى كنت اشعر انها صادرة من شخص لا يملأ عينى . كبرت الاهانة فى ذهنى ، وظننت اننى اذا لم أقتص فى الحال من الاستاذ فقد يقلل ذلك من قدرى ، فاحتججت وطلبت منه أمام الطلبـة ان يعتذر ، فزادنى اهانة ، فطلبت منه أن يرافقنى الى حجرة الناظر على قدم المساواة ، فاستكبر ذلك وزاد فى الاهانة ، ولكنى خشيت أن تسوء سمعتى عند الناظر الذى كان يقدرنى ، فوجدت نفسى ملجما لا أستطيع رد الاهانة ولكننى قلت له باشمئزاز : اننى لا أخشاك ، بل أستطيع أن أرد عليك هـذه الاهانات ، ولكنك تستعمل سلطتك كمدرس ويكفينى أن هـذا التصرف منك ليس من الشجاعة فى شىء ... »

هذا وصف دقيق لما يحدث من مواقف حرجة يتعرض لها المدرس الذى يتجاهل نفسية المراهق . ويتضح منه اعتزاز المراهق بذاته ، وحساسيته الشديدة للنقد ، واهتمامه الزائد بتأكيد شخصيته لا أمام السلطة فحسب ، بل أمام مجتمع زملائه الذين يعول تعويلا كبيرا على آرائهم .

وهنا يحسن أن نشير الى أن المدرسة ولو أنها سلطة تغرى المراهق بالتمرد ، الا أنه يجد فى كنفها شيئا كثيرا من المتعة التى لا يحظى بها فى منزله . ونخطىء ان كنا نظن أن جميع المراهقين يكرهون المدرسة ، فالواقع أن أغلبهم يحبها ، لا من حيث هى مكان للدرس والتحصيل ، ولكن من حيث هى مكان يهرعون اليه حيث الزمالة ، وحيث فرص اختيار أب روحى من بين المدرسين . فلنتحدث اذن عن عوامل رضى المراهق عن الجو المدرسى بعد أن تحدثنا عن عوامل تبرمه به .

**ان ذات المراهق ابان أزمة المراهقة يعوزها التماسك والاستقرار ، فهى ترزح تحت أعباء من الصراع الانفعالى ، والضغط الاجتماعى ، والشعور بالنقص ، والتخفف من الروابط العاطفية بالأسرة يؤدى الى « تخلخل » و « تزعزع » فى ذات المراهق . ولا شك أن المحاولات الجاهدة يبذلها المراهق فى سبيل التحرر من السلطة الوالدية تثير فى نفسه الأشفاق ، وتهدد شعوره بالأمن . من أجل هذا لم يكن مناص من أن يبحث عن سند روحى لتدعيم ذاته ، وتحريرها من الخوف والقلق . وليس من العسير على المراهق أن يجد هذا السند الروحى فى زميل أو صديق أو زعيم أو هيئة اجتماعية أو سياسية ، أو عصابة ، وليس من العسير عليه أن يجد تاييدا وتبريرا لمحاولاته التحررية التقدمية فى فلسفة يعتنقها أو مذهب يدعو اليه .**

وقد سبق القول ان المراهق محب للعزلة ، كلف بالشذوذ عن المجتمع ، فكيف بنا نناقض أنفسنا فنقول انه كلف بالصداقة

المزدوجة ، والانخراط فى التجمعات المختلفة . الحق أن ليس فى الأمر تناقضا ، لأنه فى اندماجه الاجتماعى لايصدر عن روح اجتماعية حقة ، ولكن عن القلق والرغبة فى تدعيم الذات . فالصديق ليس الا امتدادا لذاته هو ، ورئيس العصابة أو زعيم الجماعة ليس الا ذاته كما يطمح أن تكون .

أما عن اختيار شخصية تحل محل الأب كسند روحى ، فالمدرسة خير مكان يهيىء للمراهق فرص ذلك الاختيار . وفى الوقت الذى يوفق فيه الى اختيار مدرس كبطل أو مثل أعلى يوحد نفسه به ، يزداد أمنا ، وتقل ثورته على الأسرة . ولهذا التوحد[1] أثر كبير فى تطور المراهق ، وتوجيه طاقاته النفسية ، وهو أكثر شيوعا وقوة لدى الفتيات اللائى تعمر مذكراتهن بعبارات التقديس لهذه المدرسة أو تلك ، وبالفزع لفكرة الانفصال عنها . وسوف نعود الى ذلك عند الحديث عن نفسية الفتاة .

**التمرد على المجتمع :**

تحدثنا عن تمرد المراهقين على الأسرة فالمدرسة ، وبقى بعد ذلك أن نشير اشارة عابرة الى تمردهم على المجتمع : الدين والتقاليد ، والدولة ، نظمها ومذاهبها السياسية . والعادة أن المراهق لا يتمرد على هذه الأمور الا فى مرحلة متأخرة من المراهقة ، حين يكون قد حقق قدرا من النضج العقلى ، وحصل بعض الثقافة ، واستطاع أن يتخذ لنفسه مثلا أعلى أو زعيما واقعيا أو تاريخيا يوجه نحوه طاقاته العاطفية ، فيعتنق مبادئه ويعمل جاهدا لتحقيقها . وغالبا ما يكون طموحه غير متناسب مع امكانياته ، ومثاليته ممعنة فى البعد عن واقع الأمور ،

---

(١) ( Identification ) وقد آثرت ترجمة هذا الاصطلاح بالتوحد ، وعدلت عن الترجمة التى شاعت فى مصر وهى التقمص .

وثقته فى الأبطال أكثر حماسة مما ينبغى ، والمجتمع أو الدولة غير مقرة لتصرفاته ، هنالك يحدث الاصطدام فيزداد برمه بالحياة ، ويحتد تبرمه وبخاصة اذا مر بتجربة انفعالية أليمة أو « صدمة عاطفية » قل أن ينجو منها أى مراهق . فيتطور شعوره الى احساس بأن المجتمع ضده ، وبأنه ضحية هذا العالم الظالم الذى يعمل على تحطيم عبقريته ( الموهومة فى أغلب الأحيان ) . والشعور « بمعاكسات القدر » أو « باضطهاد المجتمع » ظاهرة تكاد تكون عامة بين المراهقين ، ولكن ان زاد ذلك الشعور بحيث أصبح حائلا دون توافق المراهق مع المجتمع كان نذيرا باضطراب عقلى ينبغى أن نحسب له كل حساب .

## الشــعور الدينى

**اليقظة الدينية :**

لا تكاد فترة المراهقة تبلغ أوجها ، حوالى السادسة عشرة تقريبا ، حتى تكون مقدرات المراهق قد تفتحت ، وذكاؤه كاد يبلغ نهـاية مسـتواه ، واهتماماته ( Interests ) كادت تتحدد ، وقدرته على التجريد (Abstraction) والتصور العقلى (Conceptulization) بدأت تلعب دورا هاما فى نشـاطه العقلى ، فتحرره بعض الشىء من قيود الحس وشطحات الخيال . والى جانب ذلك تكون معارفه قد اتسعت وعمقت بفضل دراسـاته فى المدرسة وقراءاته الخاصة ، وهواياته ، وما اكتسب من العالم الكبير من قيم جديدة كثيرا ما تكون ممعنة فى المثالية والتجريد .

تستتبع تلك العوامل العقلية والعـاطفية والاجتماعية نمو الثقة بالذات ، وتتضـافر مع عامل خطير آخر هو النضج الجنسى على احداث يقظة عامة فى الشخصـية ، ازدهار شـامل لجميع القوى النفسـية : من حب اسـتطلاع يأخذ أشـكالا عدة منها الفلسفة واللاهوت والانسانيات ، ونشاط اجتماعى قد يكون خدمة اجتماعية أو كفاحا وطنيـا ، وقد يأخذ شـكلا منحرفا كالانخراط فى سلك عصابات اجرامية ، وقد يأخذ شكل يقظة دينيـة عامة تختلف عن الاهتمام الدينى لدى الطفل بما تنطوى عليه من انفعالات مضطرمة ، وبصيرة أكثر نفاذا ، وروح تأملية ، فضلا عما تثيره من نشاط عملى ( عبادة كان أو كفاحا فى سـبيل الله ) يتفق والطابع العام لشخصية المراهق . واليقظة الدينية من أبرز سمات المراهقة . فالمراهق فى سعيه للتحرر ولتدعيم ذاتيتـه يراجع كل ما اكتسب فى طفولته من قيم ، وتصورات ، ومعتقدات .

ومهما تكن الفروق الفردية فى تصورات المراهقين الدينيـــة ، فهم جميعا متفقون على أمر واحد ، هو تجريد ذات الله مما لحقهـا فى الطفولة من صفات التشبيه والتجسيم . فالمراهق يتصور الله ـــ أو يحاول ذلك جاهدا ـــ تصورا معنويا ، ويشغل بصفاته وأفعاله أكثر من شغله بشكله وصورته . ان المراهق السوى يتخلى عن تصوره الطفلى لله كائنـــا ضخما ، ويمعن فى التجريد الذى بدأه فى الطفولة المتـــأخرة حتى يســـتحيل الله صـــفات وقوى وقدرات ورموزا . ولا يستثنى من ذلك غير ضعاف العقول من المراهقين ، الأمر الذى يؤكد لنا الصلة الوثيقة بين نمو التصـــورات الدينية والنمو العقلى عموما .

**ازدواج الشعور الدينى :**

ان الجانب الشعورى من الاتجاه الدينى يخفى جانبا مكبوتا لا يقل عنه أهمية فى تكييف الاتجـــاه الدينى العام . فالمراهقون يصرحون عادة بأن شعورهم نحو الله هو شعور الحب والرهبة والخضـــوع والاحترام ، وقد لا يجـــدون حرجا فى التصريح بأنهم يخشـــونه ويخافون منه . أما البغض ، فلا يجسرون ـــ عادة ـــ على التصريح به ، بل هم قد لا يجسرون على الشعور به ؛ وبرغم أنه يكمن لدى البعض فى أعماق اللاشـــعور ، الا أنه قد يتبدى فى لفظ أو عبارة تصدر ـــ على غير وعى منهم ـــ فتكشف لنا حقيقة اتجاههم الانفعالى نحو الله [1] .

وان الخوف من الله ـــ يصرح به المراهقون أحيانا ـــ يخفى عدوانا مكبوتا ، عدوانا يغالبه المراهق ، ويجاهد من أجل كبته . ولـــكنه

---

(١) راجع كتابنا : تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق .

كثيرا ما يغلبه على أمره ، فيندفع الى الشعور محولا الى موضوع يبدو مغايرا لله ، ولكن التحليل يبين أنه والله شيء واحد . مثال ذلك فكرة « القدر » . كثيرا ما تتردد تلك الكلمة على ألسنة المراهقين وفى مذكراتهم ، يرمزون بها الى القانون الكونى ، الى الضرورة الحتمية التى تتضمن أن ثم مصيرا معلقا على رؤوسنا لا مفر منه ، وأن ثم ارادة عليا تتحكم فى حيواتنا لا دافع لها ( أو ليس ذلك الا أخص صفات الله ؟ ) . اعتاد بعض المراهقين حتى أشدهم ايمانا ان نابته نائبة ، أو أصابه اخفاق ، أو ناله ضيق ، أن يصب جام غضبه على ذلك القدر ، « القاسى الذى لا يرحم » ، وأن ينقم على « الموت ، تلك النهاية التى لا مفر منها » ، وأن ينعى على « الزمن قسوته وتقدمه الرهيب غير مبال بأحد » . ان أفكار القدر والموت والزمن حين تصبح معانى مجردة ترمز الى الضرورة الكونية أو الحتمية أو التصرف فى مصائر الأفراد ، ليست الا ألفاظا متعددة للدلالة على حقيقة واحدة هى الذات الالهية . حين يرضى المراهق ، ينسب الخيرات والنعم الى الله صراحة ، وحين يغضب ، لا يسعه — وهو المؤمن بالله — أن يجابه الله بذلك الغضب ، فيحوله الى القدر ، أو الزمن ، أو المصير ، دون أن ينسى أن الله هو الحاكم الذى لا شريك له فى تصريف شئون الكون . وهكذا نجد صورتين لله ، احداهما صورة حلوة تولدت عن دوافع الحب ، والأخرى صورة مخيفة تولدت عن دوافع العدوان المكبوت .

كتب فتى ضمن تأملات له فى ذكرى ميلاده العشرين ، وكان فى ذلك الحين فى قمة ايمانه بالله ، وفى نفس الوقت فى قمة ضيقه بالحياة :

« ... انتهيت الى أن الانسان فى يد القدر ألعوبة تتدحرج مع التيار ، قطرة متلاشية فى محيط الكون الابدى . فكرت فى الزمن وفى معنى الزمن ـ ما هو ؟ انه هو القوة الجبارة التي تسير فى طريقها غير مبالية ، تسير مستقيمة دون اعوجاج ، متقدمة غير متقهقرة ؛ آخذة فى طريقها كل ما يصادفها من عوالم وكائنات وأحداث . فالزمن يحتوى فى باطنه كل

هذه المظاهر ، وليس لأى منها أن يعترض على هذا السير التقبلى أو يقول لا . ومهما بلغ الكائن أو مهما بلغت مظاهر الطبيعة من القوة والجبروت ، فهى أبدا محوية فى بطن هذا الكائن العظيم الذى يسع كل شيء ، متلاشية فى جوف هذه الصورة المجهولة التى لا ندرى لها معنى ولا كنها ، الصورة المعبرة عن جبرية العالم ، عن وحدة الكائنات وانطوائها جميعا تحت لواء واحد ، عن الحياة التى هى تقدم واستمرار ، ماض وحاضر ومستقبل .

كل هذه الامور تصورتها فى تلك الليلة وقد احتواها ذلك اللامدرك البعيد الغور ، ذلك المجهول الذى يسميه الناس الزمن . انتهيت أيضا الى شيء أسمى وأعظم من ذلك ، انتهيت الى أن الزمن — وان ابتلع كل شيء — فهو عاجز أيضا عن أن يبتلع شيئا واحدا ، كائنا ساميا قويا جبارا ، ذلك هو الله ... » .

ان موقف المراهقين عامة من الله أو القدر هو موقف الخضوع المهزوم والاستسلام الذى يخفى تمردا . ان الانسان — فى سعيه الدائب الى احتلال مركز ممتاز فى ذلك الكون — حين تصدمه الحقيقة المرة ، ويستولى عليه القلق من جراء الموت أو العدم أو عجز الارادة الفردية أمام الارادة الكونية ، قد يجد تخفيفا لذلك القلق أن يستبدل بفكرة القوة العدوانية الغاشمة شخصا معنويا محبوبا هو الله ، وبذلك يوفر على نفسه صراعا مع قوة جبارة .

**والخلاصة أن شعور المراهق نحو الله سواء بدا فيه الحب أو الخوف والبغض صراحة ، شعور مركب من عناصر متناقضة متفاعلة ـ الود والعداء ، والأمن والخوف . وسلوك المراهق على الرغم من مظهره الخارجى ينطوى على نفس التناقض ـ فان كان خضوعا واستسلاما ، ففى الأعماق تتفزز الرغبة فى الاستقلال والتمرد ؛ وان كان ثورة وعدوانا ، فوراء ذلك تعلق طفلى ، وطموح الى السلام .**

**الله عون أخلاقى :**

الشعور بالذنب من أهم عوامل التحمس الدينى لدى المراهق . وليس الشعور بالذنب بجديد على الفرد فى فترة المراهقة ، فقد كان دائما جزءا فى تكوينه الانفعالى منذ طفولته الأولى . ولكن المراهقة

فترة انبعاث للدافع الجنسي فى شكله النهائى الصريح ، ومن هنا كان شعور المراهق بالعجز أمام قوى الدوافع البدائية على نحو لم يسبق له مثيل فى حياته من قبل ، واشتداد حاجته الى عون خارجي حتى يستطيع صد هجمات تلك القوى الغريزية . ثم ان المراهق يشرع فى هذه الفترة فى التخففه من ارتباطه بالأب ، ويسعى الى الاستقلال ، فيتعرض بذلك لخطر آخر هو مواجهة قوى الواقع وحيدا . كل ذلك يدفعه الى التماس الأمن فى رحاب الدين .

وحيث ان الشعور بالذنب ليس بقوة واحدة فى جميع الظروف ، وأنه يخفت ويشتد ، طبقا لايقاع انفعالى معين ( Rythm ) ، فان شدة الحاجة الى الله تخفت وتشتد تبعا لنفس الايقاع . وهنا نبلغ نتيجة هامة ، هى أن الله فى المراهقة هو فى المقام الأول ضرورة أخلاقية . ولو كان العقل يتمرد ابان فترة المراهقة حتى لينكر وجود الله أو يتشكك فيه ، فثم صلة تربط المراهق به ، هى حاجته الى الضبط الأخلاقى .

فالايمان بالله ــ وبخاصة فى النصف الأول من المراهقة ــ ليس اعتقادا عقليا بقدر ما هو فكرة تستجيب لحاجات نفسية ملحة . وذلك يفسر لنا اختلافا جوهريا بين ضراعة الطفل الى الله ، وضراعة المراهق اليه : فالأول يضرع الى الله أن ينجيه من عذاب النار ، لأنه خائف من عقاب خارجي حسى ، ولا يتنبه للعقاب الداخلى ( الشعور بالذنب ) الا فى نهاية الطفولة ، فى حين أن الثانى يتوسل اليه أن يخلصه من نار نفسه ، ويعينه على غرائزه ، لأنه خائف من عقاب داخلى معنوى .

وسلوك التعبد بدوره متصل بمشاعر الذنب . فاذا احتدمت أقبل المراهق على التعبد فى حماس شديد ، واذا هدأت تراخى فى تأدية الفروض ، وخفتت ضراعاته وتوسلاته . وليس التعبد فى حياة المراهق قاصرا على طلب تحقيق الرغبات ، بل يتضمن أيضا ــ وبدرجة أكبر ــ طلب المعونة الأخلاقية : التكفير عن الاثم ، والتطهر من الذنب ،

والتسلح ضد نزعات الغريزة . لم تعد عبادات المرء كما كانت فى الطفولة مطالب طفلية ، بل محاولات لتقوية الذات أمام الخطر الغريزى الداهم .

**تصنيف الاتجاهات الدينية :**

فى دراسة احصائية لخبرات المراهقين الدينية [1] اقترحنا تصنيفا للمراهقين حسب الاتجاه الدينى الذى يغلب عليهم الى فئات أربع : فئة يلتزمون قواعد الدين التزاما حرفيا ، كما تعلموها عن البيئة دون ميل ظاهر الى مناقشتها أو معارضتها ، أو حتى أخذها مأخذا تظهر فيه شخصيتهم . وهذه هى فئة المؤمنين ايمانا تقليديا . والفئة الثانية تأخذ الدين مأخذا أكثر جدية ، تتبدى فيه محاولة المراهق محاولة شخصية دعم الدين وتبريره وتسويده على أى اتجاه مضاد . وذلك موقف ايجابى يتجاوز حدود التقبل أو التقليد ، وهذه هى فئة المتحمسين للدين . والفئة الثالثة تختلف عن الأولى فى أنها لا تقف فى الدين التقليدى موقف الاستسلام السلبى ، وتتفق مع الثانية فى ابراز شخصيتها ازاء الدين ولكن فى اتجاه نقدى . فأفراد هذه الفئة يأخذون الدين مأخذا جديا ولكنهم لا يقرون قواعد الدين اقرارا تاما ، كما أنهم لا ينكرونه انكاراً باتا . أو هم يقرونه ، ولكن الشكوك تتسرب الى ايمانهم ، وهذه هى فئة المتشككين . والفئة الرابعة والأخيرة هى فئة المنكرين لله انكارا صريحا . ويختلف موقف هؤلاء عن موقف الفئة الأولى فى تحررهم من الاستسلام والسلبية ؛ ويتفق مع الفئة الثانية فى الحسم ، ولكنه حسم مضاد . فالفئة الثانية مؤمنة غاية الايمان ، والرابعة منكرة كل الانكار .

ونستطيع اعتبار الايمان التقليدى ، فالحماس ، فالشك ، فالالحاد درجات للتدين تتدرج من الحرفية التامة الى التحرر التام . فالحماس ولو

---

(١) تطور الشعور الدينى عند الأطفال والمراهقين . ( ١٩٥٥ ) . الفصل الحادى عشر .

أنه امعان فى الايمان — بيد أنه يتميز بطابع شخصى ايجابى ، وينطوى على نزوع الى التحرر من النمطية ، والى التأويل الحر للعقيدة . والشك خطوة أبعد نحو التحرر ، والالحاد تحرر تام . وفيما يلى جدول توزيع فئات الاتجاهات الدينية ، وقد استخلصناه من أجوبة المراهقين على استفتاء صممناه لذلك الغرض [1] . ونظرة سريعة تبين لنا تناقص عدد الأفراد كلما بعدت فئاتهم عن الاتجاه التقليدى فى التدين . ويتبين من النسب المئوية وجود ارتباط موجب بين اتجاهات البنين واتجاهات البنات الدينية .

| الاتجاهات الدينية | بنين | | بنات | |
|---|---|---|---|---|
| | عدد | النسبة المئوية | عدد | النسبة المئوية |
| إيمان تقليدى | ٥٠ | ٥٠ | ٤٣ | ٦١٫٥ |
| حماس | ٢٥ | ٢٥ | ١٨ | ٢٥٫٨ |
| شك | ٢٤ | ٢٤ | ٩ | ١٢٫٨ |
| إلحاد | ١ | ١ | — | — |
| مجموع | ١٠٠ | ١٠٠ | ٧٠ | ١٠٠ |

يتبين من الجدول أن المراهقات أقل من البنين نزوعا الى التحرر من الدين، وأكثر منهم سلبية . فنسبة الشك بين البنين ٢٤٪ ولكنها تهبط لدى البنات الى ١٢٫٨٪ ، ولا نجد الحادا على الاطلاق لدى البنات فى حين نجد نسبة — ولو أنها ضئيلة — لدى البنين . هذا ونجد أن نسبة الايمان التقليدى بين البنات تفوقها لدى البنين بمقدار ١٠٫٥٪ .

(١) تطور الشعور الديني ، ص : ٢١٤ — ٢١٦ .

وذلك أمر يسهل تفسيره فى مصر حيث أسلوب التشكيل الاجتماعى يقضى أن تكون الفتاة أكثر رضوخا للتقاليد من الفتى . ولسنا بغافلين عن طبيعة التكوين النفسى للفتاة فى حضارتنا ، اذ هى أكثر من الفتى شعورا بالنقص ، وأقل شعورا بالأمن ، ومن ثمة لا بد أن تكون أكثر تشبثا بالقيم والأوضاع الاجتماعية القائمة .

**الحماس الدينى :**

الحماس الدينى أول مظاهر اليقظة الدينية . فالمراهق يراجع موقفه من العالم بالاجمال ، ومن الدين بوجه خاص . انه ينظر الى دين الطفولة نظرة جديدة ، اذ لم تعد معتقدات الطفولة لترضى حاجاته المتجددة ، ولم يعد الرضوخ للتقليد الدينى بحرفيته والتزام واجباته المعهودة ليشبع نهمه الناشىء للانطلاق والتطلع الى آفاق روحية جديدة. ومن هنا قلنا ان الحماس الدينى يختلف عن الاتجاه الدينى التقليدى ، فما هو تسليما أعمى ، ولا هو انقيادا سلبيا للعقيدة تمحى فيه الذاتية ، بل هو — على العكس من ذلك — تقرير للذاتية عن طريق الدين .

والتحمس الدينى يتلون بالسمات الغالبة على شخصية المراهق . ونستطيع — تبعا لذلك — أن نميز أكثر من لون من ألوان التحمس الدينى . فثم التحمس المصحوب بالتحرر من البدع والخرافات العالقة بالدين ، والاقلاع عن التصور الحسى لبعض الموضوعات الدينية ( كالجنة والنار ، والملائكة والشياطين ) وفهمهما فهما معنويا صرفا . وعند ما يحرر المراهق دينه مما لا يتفق مع اتجاهاته التقدمية وحاجاته النفسية الجديدة ، يصبح الدين أهلا للتحمس . وحينئذ يكون موقف المراهق أشبه بموقف المجدد الدينى الذى يهدف الى تنقية الدين من الشوائب ، وتحريره من الجمود والركود . فكأن المراهق المؤمن ، الحريص على ايمانه ، يرى حتما عليه أن يطور الدين حتى يساير تطوره الخاص . أى أن حرصه على الدين انما هو فى حقيقة الأمر حرص على

اتزانه النفسى وايمانه بذاته . وطالما المراهق المتحمس بصدد عملية تطوير للدين ، فهو قد يجوز على كثير من التفاصيل التى كان يراعيها فيما مضى . معنى هذا أن التجديد الدينى يتضمن قدرا من التمرد على الدين التقليدى وعلى من يمثله من الناس . ومن هنا كان الهجوم يشنه المراهق المتدين أحيانا على رجال الدين ، وكان جداله معهم ومع المدرسين والأقران المتزمتين فى مختلف مشاكل الدين : هل الانسان مسير أم مخير ؟.. والأسراء والمعراج ، أهما بالروح أم بالجسد ؟ والثواب أو العقاب أهو حسى أم معنوى ؟ الخ ...

وان كان المتحمس ذا شخصية انبساطية ( Extravert ) ، اندفع الى نشاط خارجى اجتماعى . من ذلك النشاط — الخدمات الاجتماعية باسم الدين ، والخدمات الدينية الصرفة ، وغير ذلك من ألوان النشاط الدينى التى تغلب عليها الروح الاجتماعية ، وهى لاتختلف عن ضروب النشاط العادية .

وهذا اللون من الحماس الدينى لا يتعارض ضرورة مع التسامح الدينى ، فالفهم السمح للدين ، والمرونة فى التأويل ، لايعوقان المراهق عن التوافق مع أهل الأديان الأخرى . وهذه فتاة مسيحية فى الرابعة عشرة من عمرها تعلن عن حيرتها من الخلافات المستعرة بين العقيدة الأرثوذكسية والعقيدة البروتستنتية ، وترى وجوب تدريس الانجيل للمسلمين والقرآن للمسيحيين ، « ليعرف كل منهما الحقيقة الدينية ويعيش فى طريق الحق والحياة . » وذاك فتى مسلم فى الثامنة عشرة من عمره ، عضو عامل فى جمعية دينية اسلامية ذات نشاط واسع ، ولا يمنعه ذلك من مصادقة أقران مسيحيين ، بل انه يسهم فعلا فى النشاط الثقافى لجمعية مسيحية بقسط وافر .

بل ان أقصى درجات التحمس الدينى ، أعنى التصوف ، قد تنطوى على اغفال تام للاحساس بالفروق الملية ، وتغلب حاسم لشعور الحب والوفاق مع الانسانية بأسرها .

هذا يذكرنا بابن عربى المتصوف المسلم الذى ينشد ــ اذ هو فى أشد حالات الوجد والفناء فى الله والاتحاد بذاته ــ شعرا كله حب وتعاطف مع الكون كله .

لقد كنت قبل اليوم انكر صاحبى    اذا لم يكن دينى الى دينه دانى
وقد صار قلبى قابلا كل صورة    فمرعى لغزلان ، ودير لرهبان
وبيت لأوثان وكعبة طائف    وألواح توراة ومصحف قرآن
أدين بدين الحب أنى توجهت    ركائبه فالحب دينى وايمانى

ويتخذ الحماس صورة مغايرة لدى الشخص الانطوائى (Introvert) الذى يهتدى بدوره الى الدين فى ضوئه الجديد الباهر ، ولا يرضى به فى صورته التقليدية ، ولا يقبل الرضوخ السلبى لقواعده التى يرعاها عامة الناس . بيد أنه يعجز بحكم تكوينه النفسى عن الخروج بايمانه الجديد الى مسرح الحياة الخارجية شأن المتحمس الانبساطى . انه يقنع بحياة دينية شخصية يتحقق له فيها الأمن والدفء فى ارتباطه بالله ، والسلامة فى انصرافه عن الدنيا وتفاديه الخوض فى علاقات ومغامرات اجتماعية . وذلك الاتجاه هرب من الواقع ، وتعويض خيالى عن الضعف والخوف ، أو هو ضرب من التصوف الزائف . والمراهق يروض نفسه حتى ليرتضى هذا الأسلوب فى الحياة ، وقد يجد فيه سلام النفس لأنه قد نجح فى الكبت ، وقد تغلب عليه الكآبة والاحساس بأن الحياة مأساة ، فيغرق فى أحلام اليقظة والصلوات المستمرة وكلها تنتزعه من العالم الواقعى .

هذا التحمس السلبى بشقيه ، المتفائل والمتشائم ، يقابله فى تاريخ الدين التصوف . والتصوف كما نعلم اتجاهان : متفائل هو زهد مع الحب ، ومتشائم هو زهد مع الخوف . ويمثل الاتجاه الأول فى التصوف الاسلامى « رابعة العدوية » ، ويمثل الثانى « الحسن البصرى » . ولا شك أن هذا التصوف الانطوائى مظهر من مظاهر الخوف من مواجهة

الحياة . انه انكار للواقع ، وعجز عن حل الصراعات النفسية حلا واقعيا، في حين أن الحماس الانبساطي أكثر نضجا ، لأنه يواجه الواقع بأساليب سلوكية — ولو أنها دينية — الا أنها ليست انسحابية أو هروبية . ونضيف هنا أن الحماس الانطوائي بشقيه — شأن الحماس الانبساطي — لا يتعارض ضرورة مع روح التسامح أو النزعة الانسانية .

وقد يكون المراهق ذا عقلية بدائية طفلية ، يفكر تفكيرا سحريا (أي طبقا للاعتقاد الخرافي في القدرة المطلقة للأفكار والرغبات) ، ويستسلم للوساوس ، فيتطير من بعض الأفعال والرموز التي تنذر بسوء الطالع ويتوسل الى تحقيق أغراضه — لا بالعمل الواقعي — ولكن بالسحر . تكون الطقوس والعبادات لدى مثل هذا الشخص وسيلة سحرية لاسترضاء الله ، ومنع أذاه ، وضمان التوفيق في مسعاه .

وان شخصية — هذا شأنها — يلائمها الدين ، لا من حيث هو مجموعة عقائد واتجاهات ، بل من حيث الحواشي الخرافية والبدع (الجن والشياطين وكرامات الأولياء والآيات التي تحجب الشر وتحقق المسعى) . مثل ذلك المراهق يجد راحة نفسية كبرى في الركون الى الدين ، ويحتفي حفاوة بالغة بما نسج حوله من خرافات ترضي مطالب عقليته البدائية ، وبما قد يتضمنه من محاظير وتحريمات تشبع حاجته الى الضبط وتعذيب الذات ، وتلطف مخاوفه ، وبما يفرضه من طقوس وعبادات قد يضيف هو اليها من عندياته ويغالي في تأديتها ارضاء للنزعة الوسواسية (Obsessional) المتغلغلة في نفسه .

وهذا مراهق يعمل بحارا على احدى السفن ، وهو يعتقد اعتقادا راسخا بالعفاريت ، ويؤكد أنه شاهدها « بعيني رأسه » في رحلاته البحرية ، ويؤمن بالحسد ويتوقاه بمختلف السبل من أحجبة وأدعية . . . الخ ، ويوقن بالجن ويواظب على زيارة الأضرحة والقديسين ، ويكثر من التفكير في الموت وبخاصة وقد قضى ردحا من حياته بحارا ابان الحرب . وثم في حياة هذا المراهق دليل على أن الحماس الديني

الذى يطرأ فى المراهقة انما هو ضرب من الاهتداء (Conversion) ذلك أنه نشأ فى أسرة لا تحفل بالدين ، ولا تضم متدينا واحدا فضلا عن جهله بدروس الدين فى المدارس . غير أن هذا المراهق عندما اهتدى ، اهتدى طبقا لعقليته ووفق تكوينه النفسى ، فلم يتجه اتجاها ايجابيا فى حماسه ، ولكنه اتجه اتجاها خرافيا .

ومن المتدينين تدينـا خرافيا من لا يقنع بمجرد اجترار اعتقـاداته وتخييلاته السحرية فيخرج بها الى حيز الفعل والدعوة ويتخذها وسيلة للتعامل الاجتماعى . وليس يخاف علينا ذلك النفر من المراهقين الذين يندمجون فى سلك الدعوة الى الروحانيات ، والذين تستهويهم حلقات الذكر ، ويسعون الى أخذ العهد على شيخ من مشايخ الطرق . ومنهم من ينطوى على نفسه ، وبدلا من أن يجابه الحياة الواقعيـة بأسلوب عملى ينسحب الى نفسه يحتمى بها من ضجة الحياة وتبعاتها ، ويقنع باجترار تخييلاته السحرية ، ويحيط نفسه بأجواء سحرية لاتزال — ان أمعن فى وحدته — تكثف وتكثف حتى تصير حجابا صفيقا يقضى على صلته بالواقع قضاء مبرما . وعلى الجملة ففى الحماس الخرافى بشقيه يستحيل الدين فيه الى خرافات ، وطقـوس ، وأسرار ، وتحريمات . والامعـان فى هذا الاتجاه عرض مرضى ، أى محاولة لحل الصراعات النفسية بأسلوب تخيلى مخفق ، ومزاج أصحابه تربة صالحة لازدهار الاعتقادات الفاسدة ، والأفكار المتحاملة ، والآراء المتسلطة ، والتطرف فى آرائهم يجعلها أقرب الى هذاءات البارانويا منها الى الاعتقـادات الدينية .

**الحماس الدينى والدافع الجنسى :**

حاول بعض الكتاب ارجاع اليقظة الدينية فى المراهقة الى النضج الجنسى . والدين فى نظـر هؤلاء اعلاء للغريزة الجنسـية — فتقشف القديسين وكفاح المبشرين كلاهما تحويل للطاقة الجنسية الى أهداف

مثالية . والفتاة التى تترهبن وتكرس شبابها للمسيح لا يكون المسيح لديها غير بديل سماوى عن موضوع دنيوى لعاطفة حب جارف . بل ان الكاثوليك أنفسهم فى مهاجمتهم « مارتن لوثر » باعث حركة الاحياء الديني يصدرون عن ذلك المبدأ ، اذ يردون هذه الحركة بأسرها الى رغبـة « مارتن لوثر » فى الزواج من احدى الراهبـات ، ومحاولته التحلل من قيود الرهبنة ، ومن الخضوع للكنيسة والتقاليد الكاثوليكية.

ونحن لا نريد أن نصدر عن هذا المبدأ أو ذاك ؛ انما نصدر بناء عن نتائج دراستنا الواقعية لمراهقين مصريين ، وهذه تؤكد لنا أن انبثاق الدافع الجنسى فى المراهقة صريحا لا خفاء فيه يلهب الاحساس بالذنب ويقلقل المكبوت من الدوافع الجنسية الطفلية ، فيمتلىء المراهق جزعا وخوفا من أن تتحقق ، ومن ثمة يعبىء لمقـاومتها كافة القـوى والاجراءات اللاشعورية (Unconscious Mechanisms)• وما أن يقع على الدين حتى يجد فيه وسيلة دفاعية طيبة ضد الميول الجنسية ، ويهتدى الى وسائل تلطف من حدة الاحساس بالذنب ، كالعبادات والطقوس ــ خصوصا ما كان منها ذا طابع وسواسى ( كالوضوء ؛ والتراتيل ، والاستغفار ، الخ ... ) .

على أن القلق كما ينشـأ عن تنبيه الدوافع الجنسية ، فهو ينشأ أيضـا عن تنبيـه الدوافع العدوانية ــ خصوصا ضـد من يقضى الواجب باخلاص الود لهم كالأب والأم والاخوة .

وحيث ان الرغبة فى الاستقلال عن السلطة الوالدية تنطوى على التمرد ( أى على نزعة عدوانية ) ، فهى مثار للاحساس بالذنب الذى ينضاف الى ما يتولد منه عن استثارة الرغبات الجنسية . وفضلا عن ذلك فان الرغبة فى الاسـتقلال تستلزم السعى الى ايجاد موضوع جديد للحب ، الأمر الذى يزيد الاحساس بالذنب . وهكذا تتفاعل الدوافع الجنسية والعدوانية تفاعلا ديناميكيا ، فيقاوم المراهق الحب اذ يحدس أنه يستند الى الدافع الجنسى .

وقد أبدع « آندريه جيد » تصوير هذه الصلة بين الحب والحماس الديني في كتابه « البـاب الضيق » ، الذي يحكي فيه قصة غرامه العذري — أيام صباه — مع « اليســا » التي تغالب — برغم عنف حبهــا له — تيار الحب ، وتسـعى جاهدة وفي قلق الى الاحتفاظ بطهارته ، ويتبين ذلك من الحوار التالي بينها وبين الصبي «چيروم» :

چيروم — كل ما ساكونه في مستقبلي من أجلك أنت أريده .

اليسا — ولكن « أنا » أيضا يا چيروم يمكن أن أتركك .

چيروم — اما أنا فلن أتركك الى الأبد .

اليسا — ألا تملك من القوة ما تمشي به وحدك ؟ كل منا يجب أن يصل وحده الى الله .

چيروم — ولكنك انت تدلينى على الطريق .

اليسا — لم تبغي أن تجد هاديا في غير يسوع ؟

چيروم — في الابتهـال اليه أن يجمع بيننا . هو ذا ما أطلبـه اليه كل صباح وكل مساء .

اليسا — أقاصر أنت عن أن تفهم ما يمكن أن يكون الاتحاد في الله ؟

چيروم — انى لافهم من كل قلبي ، هو التلاقي الواجد في شيء واحـد معبود ، يخيل الى أنى من أجل لقائك وحده اعبـد ما أراك تعبـدين .

اليسا — عبادتك هذه غير طاهرة .

چيروم — لا تطلبي مني أكثر مما أفعـل . انى أهزأ بالســماء لو كنت لن ألقاك فيها .

فوضعت اليسا أصبعها على شفتيها ، وقرأت الآية : « ليكن هدفكم ملكوت الله وعدالته . »

ولا يقتصر المراهق المتدين على مقاومة الدوافع الجنسية في نفســه فحسب ، بل يتعقبها — أينما كانت في العالم الخارجي — بالحرب باسم الدين والأخلاق . وما حساسيته المرهفة لأي مخالفة جنسية في المجتمع ، وما مثاليته الأخلاقية الفائقة الا مظهرا لشدة الحاح الدوافع الجنسية عليه ، ولخوفه من تحققها ، أي أن مقاومته لها في الخارج فرع عن حربه ضدها في داخل نفسه . وقد تســمع عن مراهقين يشتركون في عمل جماعي لاقامة دعائم الفضيلة في المجتمع ، فيحطمون أماكن الفساد ، ويهاجمون كل مايشتمون فيه معنى الاباحية . وكثير من مراهقي الجامعة

يهاجمون الاختلاط الجنسى فى الجامعة ذاتها ، وقد يخاصمون الفتيات لغير ما ذنب جنينه .

ويؤدى الحماس الدينى أحيانا وظيفة نفسية هى اعلاء الدافع الجنسى. فهذا مراهق مسلم ( ١٧ سنة ) شديد التحفظ فى علاقته بالجنس الآخر ومجتهد كل الاجتهاد فى دراسته ، يكتب فى وصف الجنة :

> اتخيل الجنة حديقة غناء فوق رابية ترامت أرجاؤها .. وسورت بأشجار الصنوبر والزيزفون ..
>
> ... فيها كل ما تشتهى ذواتا أفنان ، فيها الورد يعانق الياسمين ، وفيها الفل يضحك للقرنفل ، وفيها عيون من لجين تشخص بأحداق من الذهب ، قامت على قضب من الزبرجد — فيها كل شىء وكل شىء فيها ...
>
> ... وقد سبا لبى منظور الحور العين يخطرن بين هذه المناظر الأخاذة بالقلوب فى ثياب لم ترها عينى من قبل ، وفى قدود أسطوانية وفى خدود خلتها بدورا فى سماء خيالى . أما نحورهن فغير معطلات ؛ بل زانت عقود الجمان حولها . أما المعاصم البللورية فقد زادت جمال الاسورة جمالا وأكسبتها رونقا وبهاء . نعم تخيلتهن يخطرن فى مشية لعل النعامة قلدتها . هذه هى الجنة كما تخيلتها — نعيمها دائم وسعادتها مقيمة .

هكذا يتخذ المراهق الجنة وسيلة لاجترار أحلام يقظة هى تعبير عن دوافع المراهق الجنسية تعبيرا اعلائيا .

وقد زودنا تاريخ التصوف بأمثلة لاحصر لها على الدور الذى يلعبه التدين فى اعلاء الدوافع الجنسية . « محيى الدين بن عربى » ، مثلا ، تفيض قصائده بالغزل فى الذات الالهية ، غزلا لا يقل حرارة عن الغزل فى فتاة معشوقة . وهو يفعل ذلك فى نفس الوقت الذى يقع فيه فى حب ابنة أستاذه . وان حالة الاتحاد بالذات الالهية ( الفناء فيها ) كما يصفها أهل التصوف ، لا تختلف كثيرا عن شعور المحبين فى حالات الهيام الذى لا يصل الى نتيجته الطبيعية النهائية ، أعنى الاشباع الجنسى . وكل الألفاظ المستخدمة فى وصف هذه الحالات مستقاة من قاموس الحب البشرى العادى ، غير أنها موجهة الى الله « المعشوق » . وفيما يلى بعض أبيات من شعر « عمر بن الفارض » الذى لا يكاد يخرج عن الصبابة والحنين والخمريات . ومعلوم أن لابن الفارض

سوابق غرامية فى عالم الواقع قبل أن يهيم بالجمال الالهى . انه ينشد فى الذات الالهية :

| | |
|---|---|
| أصلى فأشدو حين أتلو بذكرها | واطرب فى المحراب وهى امامى |
| وبالحج ان أحرمت لبيت باسمها | وعنها ارى الامساك فطر صيامى |
| أروح بقلب بالصبابة هائم | واغدو بطرف بالكآبة هام |
| وفى كل عضو فى كل صبابة | اليها وشوق جاذب بزمامى |
| ولو بسطت جسمى رأت كل جوهر | به كل قلب فيه كل غرام |
| ولما تلاقينا عشاء وضمنا | سواء سبيلى دارها وخيامى |
| وملنا كذا شيئا عن الحى حيث لا | رقيب ولا واش بزور كلام |
| فرشت لها خدى وطاء على الثرى | فقالت لك البشر بلثم لثامى |
| فما سمحت نفسى بذلك غيرة | على صونها منى لعز مرامى |
| وبتنا كما شاء اقتراحى على المنى | أرى الملك ملكى والزمان غلامى |

**الشك :**

الشك من مظاهر اليقظة الدينية ، ويأتى فى أعقاب النضج العقلى ، وتفتح ملكة النقد . ونلاحظ أن العنصر العقلى يسيطر على الشعور الدينى فى أواخر المراهقة ، كما يسيطر العنصر الانفعالى فى مطلعها . ولذلك يكون المراهق فى الشطر الثانى من المراهقة أكثر قابلية للشك وخصوصا اذا كانت البيئة تستخدم فى تشكيله اجتماعيا أسلوبا تعسفيا ، أو اذا كان تقبله فى الطفولة للتعاليم الدينية لم يتم تلقائيا وانما بحكم حبه لوالديه ورغبته فى ارضائهما والاحتفاظ بحبهما ، وبتعبير آخر اذا كان تقبله لها بمثابة تضحية أو ضريبة قدمها من أجل الحصول على الحب .

ويختلف الشك باختلاف مزاج الفرد ، وذكائه ، ومعارفه ، وظروفه الخاصة ، وعلى الجملة باختلاف شخصيته . فيتراوح بين الاهتمام النقدى العابر ، وبين الارتياب الحاد فى كل عقيدة من العقائد . ومعنى ذلك أن حالة المراهق الراهنة لا تكفى لتفسير الشك . فعلى الرغم من

أنه جاء فى أعقاب تقلبات المراهقة الا أن الاستعداد له لابد من أنه كان كامنا فى النفس ، وكثيرا ما نرى بوادره فى أخريات الطفولة . والشك ان حدث فى مطلع المراهقة ، فلا يكون اهتداء عقليا ، ولكن نتيجة ظروف شخصية تفعل فعلها دون وعى من المراهق . على أنها قد تكون فيما بعد مثار تأملات فلسفية تدعم الشك بالمنطق .

**الالحاد :**

ونقصد به الانكار التام لوجود الله ، واحلال ايمان آخر محل الايمان به ، أو اتخاذ موقف انكارى على الاطلاق . والحالة الأولى يسودها السلام النفسى ، أما الثانية فحالة صراع وقلق لا تختلف فى ذلك عن حالات التشكك . والالحاد بهذا المعنى لا نصادفه لدى المراهقين العاديين قبل سن العشرين . وكثير منهم يصرح بأنه ملحد ، وقد لا يفتأ يباهى بالحاده ، ولكن بالتحليل البسيط يتكشف لنا أن الحاده تعبير عن رغبته فى التحرر والاستقلال ، وغدوان على المجتمع بمهاجمة مقدساته .

وقد يصرح المراهق بالحاده ، لا مباهاة وتظاهرا ، ولكنه يكون ظانا بحق أنه ملحد ، فى حين أن الحاده لا يكون الا ثورة وتمردا على الدين ، أو انكارا لله انتقاما منه . فهو اذن اقرار ضمنى بوجود الله وبقدرة الله على كل شىء . مثال ذلك مراهق مسلم فى سن السادسة عشرة والنصف ، طالب بالسنة الثالثة الثانوية ، وهو من فرع فقير فى أسرة غنية ، يضيق بأغنيائها لعنجهيتهم التى تشعره بالذلة ، وتدفعه منذ الطفولة الى احتمال ألوان من الهوان والشعور بالانكسار . يُسأل :

« ما صفات الله فى نظرك ؟ » فيجيب :

« ليست له صفات لأنه غير موجود » .

ويُسأل « ما شعورك نحو الله ؟ » .

— « هو شعورى نحو أى شىء لا وجود له » .

ويجيب على السؤال :

« هل تعتقد أن الله خلق الخير والشر ؟ أم الخير فقط ؟ »
— « الانسان هو الذى يأتى بالخير والشر الى حيز الوجود » .

الى هنا وجميع الأجوبة حاسمة فى التعبير عن انكار المراهق لوجود الله . بيد أن الريبة تداخلنا فى صحة هذا الظن بسبب تلك الانفعالية الحادة التى تصاحب اجاباته ، والتى تدل على غيبة اليقين الموضوعى . ولا تلبث ريبتنا أن تتحقق حين يُسأل :

« هل تعتقد أن الله عادل ؟ »
فيجيب على الفور :
« لا أعتقد ذلك حتى ولو كان موجودا . »

اذن فصاحبنا لم يتخل كما يهيأ له عن ايمانه بوجود الله . وان انكاره الحماسى لوجود الله أكبر دليل على أنه يؤمن بوجوده ، وما أشبه الحاد هذا المراهق بالاحتجاج الصارخ على الله ، « الموجود القادر على كل شيء ، والمسئول عن الظلم » .

ان توهم الالحاد ظاهرة شائعة بين المراهقين ، وقد لا يفطن المراهق الى كونه واهما الا بعد أن يصل الى قرار هادىء رزين . وذلك أمر لا يتم بحال قبل سن العشرين ، بل انه قد يتم فى هذه السن ثم لا يلبث أن تعتريه تغيرات وتقلبات بعد ذلك بأعوام طوال .

واذا كان للخبرات الطفلية الأليمة أثرها فى تشكيك المؤمن فى عقائده وانحيازه الى النزعة اللادينية فان للثقافة العلمية والفلسفية بعض الأثر كذلك فى اثارة الشكوك . فهى قد توفر من القيم واليقينيات ما يقنع به المراهق المتفلسف وما يستعيض به عن قيم الدين ويقينياته . ولذلك نلاحظ أن التحول عن الدين لا يسير بسرعة التقدم العلمى ، انما لكل منهما ايقاعه (Rhythm) الخاص : ان الآراء العلمية تغزو — أول ماتغزو — عقل المرء ، ولا تتغلغل فى كيانه الانفعالى الا بعد وقت ليس بالقليل . وحيث ان للشعور الدينى لدى الفرد تاريخا طويلا ، وحيث أنه متغلغل

فى حياته ، وجذوره متشبثة بأعماق نفسه ، فلا بد له كى يتخلى عن ايمانه من أجل طويل .

وقد يحدث أن مثقفا يتعمق نظرية فلسفية أو علميـة منكرة لبعض عقائده ويدين بهذه النظرية ، ويبقى مع ذلك على ايمانه بتلك العقائد . وقد يقبل هذا التناقض زمنا حتى تصبح النظرية الجديدة يقينا وحينئذ ينبذ العقائد المناقضة لها .

ولا يتخلى الفرد عن عقائده بمجرد أن تغزو الأفكار الحرة ذهنه ، لأن دوافع فى أعماق نفسه تعرقل تحرره الدينى ، ورغبات فيها تشبعها تلك العقائد ، وليس من اليسير التضحية بها ارضاء لمطالب عقلية على سطح الحيـاة النفسية ، فليست المسـألة استبدال شىء بآخر ، انما هى تحول كلى للنفس برمتها من اتجاه الى اتجاه مغاير .

# الفصل الثامن

## نفسية الفتاة

## النضج الجنسى

آثرت فى الفصل السابق أن أبدأ مباشرة بالحديث عن خصائص أزمة المراهقة ، واكتفيت بالاشارة الى أثر التغيرات العضوية كعامل فعال فى تكوين الأزمة دون تفصيل القول فى هذه التغيرات . والآن وقد تكونت فى أذهاننا صورة واضحة عن نفسية المراهق ، يحسن أن نبدأ الحديث عن نفسية الفتاة بعرض التغيرات العضوية منتهزين هذه الفرصة لبيان الفروق الجوهرية بين الجنسين ، وما ينجم عنها من اختلافات بينهما فى السمات السيكولوچية . على أننا سنكتفى بالتغيرات وثيقة الصلة بأزمة المراهقة .

ان أهم تغير فسيولوچى يجذب انتباه الفتاة الى ما يجرى بجسدها من أمور ، هو الحيض ( العادة الشهرية ) ويقابله عند الفتى ظاهرة الاحتلام . يستولى على الفتاة ازاء هذا التحول دهشة عظمى ، وبخاصة ان لم تكن أمها قد أعدتها لمواجهة هذا التغير . ويصحب الحيض قلق حاد ، ومحاولات كبت عنيفة ، الأمر الذى قد يؤدى فى الحالات القصوى الى اضطرابات مرضية . وطبيعى أن تشغل الفتاة شغلا عظيما بهذه الظاهرة التي تحدث على فترات منتظمة ، وتتطلب اتخاذ اجراءات وتحفظات دقيقة ، وتؤدى الى هبوط ملحوظ فى النشاط العام .

ويحدث أحيانا قبل أن تستقر « العادة » على مواعيد منتظمة أن يكون عدم الانتظام هذا مثارا لارتياب الفتاة ومخاوفها ، فضلا عما تشيعه أصلا من شعور بالخزى والدنس . هذا التحول العضوى اذن هو فى جوهره حالة من التنافر تجذب انتباه الفتاة قسرا الى جسدها ، فتهتم بأحواله اهتماما مشوبا بالخوف والقلق . أى أن التنافر العضوى يصحبه حتما حالة من التنافر النفسى ، الأمر الذى يفضى الى العنصر الثانى من عناصر الأزمة ، أعنى التنبه الى الأحوال النفسية والتأمل الذاتى .

على أن ظهور الوظيفة التناسلية فى مطلع المراهقة ليس بداية الحياة الجنسية ، فقد أسلفنا أن الحياة الجنسية أقدم من المراهقة ، وانها موجودة على نحو بدائى منذ الطفولة الأولى ، وما الوظيفة التناسلية غير مظهر أخير للنمو الجنسى . وينجم عن ظهور هذه الوظيفة قلق نفسى حاد ، لما فيها من استفزاز للميول الجنسية المكبوتة ، واستثارة لما يتصل بها من انفعالات مؤلمة كانت طوال فترة الطفولة الهادئة مستقرة فى الأعماق اللاشعورية للنفس .

وثم نبت شعر العانة ، مصحوبا بأكال خفيف ، يقسر الفتاة ( والفتى ) على التنبه لذلك الجزء من الجسم . هذا فضلا عما تبعثه المناطق التناسلية من رائحة تزداد لدى الفتاة ابان فترة العادة الشهرية ، فتثير اشمئزازها ومخاوفها الشاذة ( Pl ọbias ) . وثم نمو القامة وبروز الصدر بروزا يثير انفعالات متناقضة : الرضا والزهو من ناحية ، والخوف والقلق من ناحية أخرى .

هذه الأمور تبعث فى المراهق ـ فتى أو فتاة ـ الاهتمام القديم ( الذى كان موجودا أيام الطفولة الأولى ) باستكشاف أجزاء الجسم ، عن طريق اللمس والابصار . هذا الاستكشاف مظهر من مظاهر القلق ، وفى الوقت نفسه مصدر من مصادر اللذة . وكما يعبث الطفل بمختلف أجزاء جسمه ، كذلك تفعل الفتاة عندما تبلغ ، يلذ لها أن تتأمل وجهها فى المرآة ، وتتحسس رقبتها النامية متتبعة حدودها بأناملها فى عَجب وعُجب ، ولا تغفل عن العناية بتزيين هذا الجزء من الجسم ، مع العبث بصدرها عبثا يستثير فيها الشعور بالأنوثة الذى كان طوال فترة الطفولة الهادئة لا يكاد يساورها .

ويقابل اهتمام الفتاة برقبتها وصدرها الناهد ، اهتمام الفتى بصوته الأجش باعتباره علامة الرجولة الناشئة ، وبظهور شعر الذقن . ويزيد قلق المراهق فضلا عن تغير صوته على نحو فجائى ، عدم استقراره على نغمة واحدة. هذا الاضطراب فى صوته ، وسخرية الكبار

بخشــونته يؤلمه أشــد الألم ، ويضيف الى قلقه حنقا على المجتمع المحيط به .

أما الشعر فلا يلعب دورا كبيرا فى جذب انتباه الفتى الى جسمه ، وذلك لأنه قد ينبت قبل حدوث التحولات الأخرى فلا يشغل به كما يشغل به لو نبت فى وقت واحد مع تلك التحولات . ويقابل ذلك عند الفتاة ظهور الزغب فوق شــفتها العليا وعلى جانبى الوجه ، وبرغم نعومة ذلك الزغب فهو يثير ضيقها الشديد بل ويأسها فى كثير من الأحيان كما لو كان ظاهرة جسمية شاذة .

يعزز التنبه الى الجسم ازدياد نمو القــامة حوالى سن الخامسة عشرة . على أن الاحساس بنمو القــامة لا يرجع الى الاحساسات العضلية والحشوية ، ولــكن الى الأمور الآتية : ضــيق الملابس ، ملاحظة الفرق بين الطول الحالى والطول كما يبدو فى صور الأعوام السالفة ، تعليقات الناس على التطور الجسمى تعليقات تنطوى على السخرية أو المزاح فى غالب الأحيان . ولما كان النمو سريعا ومصحوبا بالاحســاس بالتعب والارهاق ، كان من الطبيعى أن يظن المراهق ــ فتى أو فتاة ــ أنه فى حالة شاذة ، وقد يتطور الأمر الى أن يتوهم بنفسه المرض .

ومن الأمور المعتادة فى هــذه السن ، أن يصاحب التغير الجنسى عند البنين خوف من الاصابة بالأمراض التناســلية ، ويقابله عند البنات خوف شــديد من الحمل . ويعزز هذا الخوف أو ذاك اطلاع المراهقين اطلاعا سطحيا على أعراض المرض التناسلى أو الحمل .

واذا كان المراهق يتوهم بنفســه المرض نتيجة نمو عضــو من الأعضاء ، أو ظهور وظيفة من الوظائف ، فلا مناص ان كان ذا علة قديمة حقيقية أن يزداد شعوره بالنقص بسببها ، ويبلغ قلقه بخصوصها حدا خطيرا ، فيحرص على اعتزال المجتمع . مثــال ذلك انه اذا كان مصــابا بالتهتهة تزداد تهتهته بســبب القلق حتى ليقترب من حالة

الخرس ، واشتداد العلة بدوره يزيده قلقا وهكذا .. واذا كان ضعيف القلب ، بالغ فى تجنب النشاط ، وقضى جل وقته فى خوف شديد . ويصدق نفس القول على الأحول والأعرج والفتاة المحرومة من الجمال ...

بل ان أتفه الاضطرابات الجسمية كالزكام والصداع ، يثير اهتمام المراهق بصحته حتى ليطيب له أن يجرب الأدوية ، وينتظر نتائجها . أما التعب فتأثيره عنيف على حالة المراهق المزاجية فضلا عن الجسمية ، وبخاصة ان كان تعبا عصبيا . والغالب أن التعب الجسمى فى هذه السن لا يكاد ينفصل عن التعب العصبى . وهذا الشعور الدائم ( تقريبا ) بالانهاك يجعل المراهق كائنا شديد الحساسية ، سهل الاستفزاز أو الاستثارة ، قلقا ، عاجزا عن مقاومة المثيرات المفاجئة ، يرما باضطرابه الداخلى .

وثم اضطراب جسمى نجده لدى الفتاة على وجه الخصوص ، هو المغص أو الامساك الذى يصاحب العادة الشهرية . هذه الآلام تعزز شعور الفتاة بجسمها ، وبالتالى تزيدها انطواء وتأملا لذاتها . وفضلا عن ذلك فان العادة تزيد حساسيتها ، وتكسب حالتها المزاجية حدة وتهيجا ، وتزداد حدة المزاج بسبب العادة لدى المصابات بالأمراض النفسية ، اذ ينضاف الى آلامهن النفسية آلام المراهقة المعتادة . ومن ناحية أخرى فان الشعور بالاجهاد والتوتر النفسى والحساسية التى تصيب المراهقين عامة تقلل من مقاومتهم للمرض جسميا كان أو نفسيا .

ينضاف الى التغيرات العضوية السابقة عامل فسيولوجى فى غاية الأهمية ، هو نشاط الغدد الصماء ( Endocrines ) ( التى تصب افرازاتها فى الدورة الدموية مباشرة ) . مثال ذلك ، علاقة الغدد الدرقية بوظائف التغذية والتمثيل ، والغدة النخامية بالنمو ، وزيادة افراز الغدتين الموجودتين فوق الكليتين الذى يؤدى الى نمو الأعضاء

التناسلية الظاهرية . ويتحكم الجهاز العصبى السمبثاوى فى نشاط الغدد الصماء ، وهو نفسه المتحكم فى النشاط الحشوى والانفعالى . ولذلك كان للتغيرات التى تطرأ على الغدد الصماء فى فترة المراهقة أثر كبير فى حالة المراهقين المزاجية ، وكان نشاطها أو خمولها مصدرا للاحساس بالراحة أو الضيق طوال المراهقة .

* * *

شدة التنبه الى الجسد ، ومن ثمة شدة الشعور بالتنافر العضوى ، يولد فى نفس الفتاة شعورا بأنها شاذة عن الاجماع ، ومن هنا كانت الرغبة فى العزلة لا حبا فى الوحدة ، ولكن قلقا وخوفا وشعورا بالنقص . واذا علمنا أن الفتاة ــ وبخاصة فى مصر ــ تعانى بحكم ماضيها النفسى شعورا بالنقص ازاء الجنس الآخر ، وتخضع لقواعد أكثر صرامة من تلك التى يخضع لها الولد ، توقعنا أن يكون التوتر النفسى لديها أشد بكثير منه لدى الفتى المراهق .

وقد أسلفنا عند الحديث على نفسية المراهق ، أن انعزاله عن المجتمع يزيده تأملا لذاته ، ثم ينقلب تأمل الذات تقديرا لها ، ويتولد عن انعزاله شعور بخصومته للمجتمع ، وهذا الشعور بالخصومة يزيده شعورا بالتفرد والتميز . يحدث نفس الأمر للفتاة اذ تصبح أكثر كلفا بنفسها مما كانت ، ويزداد اهتمامها بذاتها بعد أن كانت فى فترة الطفولة المتأخرة تصرف أكثر طاقتها فى معاملات اجتماعية ، ونشاط حركى فى مختلف المجالات .

**التحرر :**

بينا أن الشعور بالنقص يغلب على الفتاة فى هذه الفترة ، وأنها فى الوقت نفسه تعتد بنفسها اعتدادا كبيرا . هذا الشعور المتناقض كفيل بدفعها الى دعم مركزها وتثبيت حقها فى أن تحيا حياة الراشدات المكتملات ، ومن أجل ذلك تحاول ما وسعها أن تؤدى من الأعمال وتأتى من التصرفات ما من شأنه أن يجعلها تتفوق على غيرها ،

وبخاصة على اخوتها ، حتى اذا أخفقت أرجعت الاخفاق الى ضغط الأسرة أو ظلم السـلطة وتجبرها ، وبذلك تلقى تبعـة نقصها على غيرها .

وتقع الفتاة فى صراع بين رغبتها الملحة فى الاستقلال وبين واجبها نحو أسرتها . ويتولد عن ذلك اشـفاق خفى من التبعة المقبـلة ، وشـعور بالذنب ازاء أسرتها التى لا تزال ترتبط بها ارتباطا عاطفيا شـديدا . وينتابها صراع آخر بين المثـالية المتطرفة وبين النزعات الجنسية الشديدة ، وينضاف الى ذلك صراع ثالث بشأن مستقبلها ومثلها العليا الجديدة ، اذ تحار بين مختلف الاتجاهات فتتساءل : أى مصير أختار ؟ بشخصـية من أقتدى ؟ أبالأب أم بالأم أم بشخصية خارجية ؟ أسـيدة أعمـال أكون أم فنانة أم ربة أسرة وأم أطفال ، أم راهبة ، أم فتاة متحررة من كل قيد ؟ ...

هذه الحيرة تعبر عنها فتاة مراهقة فى خطاب تشكو فيه حالها :

... اننى لأجهل نفسى بكل ما تتصـور ، وأجهل شخصيتى وهـوايتى بكل ما تتطلب ، وبكل معنى من كوامنها وأحاسيسها . ولكننى أتراجع أمام جرأة قلمى وأتساءل : أتوجد نفس بشرية لا تدرى ما تريده جوانبهـا ؟ ! يتثبيت نفيه عند كل بشر على وجه الأرض ... ولكن عندى أنا المثقفـة وما تهتز له مشاعرها ؟ ! وما تخفق له دقات قلبها ؟ ! ان هذا السؤال جوابه جواب الابهام والسكوت ، لا لأنى لا أعرف ما تأمله جـوانحى وما تهتز له مشاعرى وما تخفق له دقات قلبى ، ولكن الابهام يعترينى عند ما أريد أن أقرر مصيرى فى دراستى فى خضم هذه الحيـاة . فأنا أفضـل الرسم وأنا الصحافة والشعر ... وآونة الموسيقى . كل تلك الأمور تتزاحم فى خاطرى . وتريد كل منها أن تفوز بحبى لها ... ولكننى حائرة أى ملكة أختار لأهبها روحى واجتهادى ، ولأضع بين يديها مسـتقبل حياتى ، هائمة لأصـل الى ذروتها العليا . ولكننى أقلب الطرف فلا أجد واحدة تمتاز عن تلك ... فلكل منها مغزى جميل .

أريد أن أضع أس بناء أحلامى وآمالى ... ولكن أيفسح لى دوح الزمن ان أوسع قلبى وفكرى وعقلى لكل تلك الملكات ؟ لا فانه يتطلب منى اختيار واحدة والتضحية بالأخريين ، ولكننى أعصر الفكر ... أيهن التى سـتفوز وتحط الرحال فى رحاب حياتى المتسعة المشتاقة للنهل والاجتهاد من كأس رضاب ملكة أرتضيها لنفسى ، أتعبد فى محرابها ، وأدافع عنها بدمى ولحمى .. أيهن .. أيهن .. اننى لأوثرهن .. لأهواهن ..

هذه الحيرة بين مختلف الاتجاهات ، تتصف بها الفتاة المراهقة فى لموحها الى النمو ، طموحا يلازمه الخوف والاشفاق بسبب الصراع لنفسى الذى أشرنا اليه ، ذلك الطموح الطبيعى الى النمو يتطلب لتحرر من القيود العاطفية الطفلية ، ومن الآفاق الضيقة فى ميدان المعرفة عموما . طابع المراهقات هو السعى الى الانطلاق وجدانيا وفكريا ، ولذلك كان التمرد على الأسرة والمجتمع ، يصحبه تمرد على المعايير القديمة ، ومراجعة للأفكار السابقة ، وتطلع الى ارتياد شتى مجالى الفكر فنا وعلما وفلسفة .

والتمرد وسيلة الفتاة الى التكيف للأوضاع الجديدة ، ولكنه يلقى عليها عبئا جسيما حتى لتتعرض فى أغلب الأوقات الى حالات من الاعياء الجسمى ، والاجهاد العقلى . ومعلوم أن الاعياء النفسى ينجم عن تبديد الطاقة النفسية فى الصراع الداخلى بدلا من اتجاهها وجهة انتاجية . ومن هنا كان شيوع الأمراض الهستيرية والنيوراستنيا (Neurasthenia). والتمرد على السلطة يقلل من شعور المراهقة بنقصها ، ولكنه فى الوقت نفسه يزيد من يقظة السلطة الداخلية ( سلطة الضمير ) . واذا أضفنا الى ذلك ازدياد الشعور بالذنب نتيجة انبعاث الميول الجنسية ، استطعنا أن نتصور الى أى حد يكون ضمير الفتاة قويا فى فترة المراهقة ، اذ يفرض عليها — بسبب العوامل السالفة الذكر — مطالب جسيمة .

ومن الخطأ أن نعتبر التمرد دليلا على الاستهتار ، وانما هو دليل على الرغبة الجادة فى النضج والتهيؤ لتحمل المسئولية ، وكثيرا ماتنوء الفتاة بعبء مطالب الذات العليا ، وبخاصة حين تراودها الميول الجنسية ، أوحين تعجز عن التحكم فيها فتعبر عنها بطريقة ما ( كالعادة السرية Masturbation) حينئذ تزداد حدة الشعور بالذنب ، ومن ثمة يشتد التوتر النفسى اشتدادا قد يؤدى الى أعراض عصابية (Neurotic Symptoms) .

من هذه الأعراض ما سبقت الاشارة اليه ، أعنى المتاعب الجسمية الهستيرية كالصداع الحاد ، والهبوط ، والدوخة . ومنها اضطرابات نفسية ، كالقلق . وكثيرا ما نرى فتاة من النوع المجد الطموح ، تشعر فجأة بالعجز عن مواصلة دراستها ، أو عملها . وهنا تتوسل بمختلف الوسائل لمحاربة نزواتها الغرامية ، التى قد تكون العائق لها عن العمل فتكتب كلمة سحرية بحروف كبيرة ، تضعها على مكتبها أو فوق سريرها ، كى تكون لها تذكرة وحاميا . وقد تلتمس العون من ربها بالصلوات تتضرع فيها اليه أن يقوى عزيمتها . ولكن سرعان ما تنهزم الفتاة مرة أخرى أمام ميولها العنيفة ، وتظل هكذا متراوحة فى سلوكها ، عرضة من آن لآخر لنوبات الندم وتأنيب الضمير . وذلك يعجزها عن التركيز فى عملها ، ومن ثمة يفسد علاقتها بالبيئة الجديدة التى تكون الفتاة قد ارتضتها بعد تمردها على الأسرة ، كالمدرسة أو المكتب أو المصنع . وذلك بدوره قد يبرز تمردها فى صورة صريحة أو يدفعها الى اعتزال المجتمع ، اعتزالا قد يبلغ حد الانطواء على النفس ، واللواذ بأحلام اليقظة ، والاستسلام للأحزان فى غير ما سبب واضح .

## التغيرات الانفعالية

### النرجسية :

كانت الطاقة العاطفية للفتاة فى فترة الطفولة الهـادئة موجهة الى الأسرة والعـالم الخارجى . وفى السنتين الأخيرتين منها ؛ أعنى قبيل البلوغ ، يتحول قسط كبير منها الى فتاة أخرى باعتبـارها امتدادا لذاتها . أما فى فترة المراهقـة ، فتتركز انفعالاتها حول نفسها ، أى تنطوى فى حالة من النرجسية (Narcissism) الشـديدة .

كانت المشكلة الوجدانية بالنسبة للفتاة قبل البلوغ : أى موضوع تتخذه هدفا لحبها ؟ أما الآن فهى تتخذ شخصها هدفا لذلك الحب فى صورة صريحة أو مقنعة . ومن هنا كان الانطواء على الذات ، والولع بتأملها ، والاعتداد المفرط بالنفس ، والغرور الزائد . هذه النرجسية الشديدة تجعل من العسير على الفتاة أن تقيم علاقاتها الاجتماعية على أساس ناضج مكين ، برغم ما تتصف به تلك العلاقات فى غالب الأحيان من عاطفية وروماتيكية شديدة .

وهذا يفسر لنا حساسية الفتاة للاخفاق فى حبها ( لفتاة أو لفتى ) لأنها تتطلب من الحب والتقدير أكثر مما ينبغى . فما صداقتها لغيرها فى هذه السن ، غير تعبير عن القلق ، ومظهر لحاجتها الشديدة الى الأمن بعد أن شرعت تتخفف من روابطها العاطفية بأفراد الأسرة .

* * *

أما وقد بدأت الفتاة تعرض عن توجيه طاقتها العاطفية الى أفراد

---

(*) النرجسية (Narcissism) نسبة الى نارسيس (Narcisse) الفتى اليونانى الذى ورد ذكره فى الأساطير اليونانية . كان فتى رائع الجمال ، نظر الى صورته ذات مرة فى ماء البحيرة ، فراعه جماله وشغله عن العـالم فعكف على الصورة يتأملها . وأطلق اسمه بعد ذلك على كل من يركز اهتمامه فى ذاته ، أو يجعل نفسه بقيمها ومشاعرها مركز العالم .

الأسرة ، فلا بد من موضوعات جديدة توجه اليها هذه الطاقة . ومن ثمة كان من أهم حاجات الفتاة فى هذه الفترة ، فضلا عن حاجتها الى أن يحبها الآخرون ، حاجتها الى أن تحب غيرها . فليس المحبوب اذن فى مطلع المراهقة غاية فى ذاته ، بقدر ما هو وسيلة لاشباع رغبات الفتاة العاطفية . ولذلك سرعان ما تتحول عن حبيب الى آخر ، وتبرر هذا التحول بأن الأول لم يكن جديرا بالحب ، وأن الثانى هو وحده الجدير بالتقدير والمحبة .

تفوق الفتاة الفتى فى الاستعداد للوقوع فى الحب مرة بعد أخرى ، ولكنها أقل منه احساسا بما يكمن وراء مشاعرها من دوافع جنسية . ومما تتميز به كذلك ، رغبتها فى أن يقع فى حبها أكبر عدد من الأشخاص ، وأن تحطم أكبر عدد ممكن من « قلوب الرجال » . وقد يبدو ذلك علامة على نضج الفتاة عاطفيا على اعتبار أنها بدأت توجه حبها لأفراد الجنس الآخر ، ولكن التحليل يبين أن علاقات الفتاة بالجنس الآخر تكون فى الجزء الأول من المراهقة ذات طابع نرجسى ، فهى اذ تحب فتى بعد آخر — على نحو صبيانى — انما تحاول تأكيد أنوثتها ، واثبات نضوجها . وكثيرا ما تتمنى أن تكتشف أمها ما تحرزه من انتصارات غرامية ، ذلك أن الأم ( فى واقع الأمر أو فى ظن الفتاة ) هى السلطة التى تنكرها حقها فى الأنوثة الراشدة وقد تتمنى أن يطلع الأب على هذه الانتصارات حتى تحظى — عن طريق غير مباشر — باحترامه وتقديره لها كأنثى كاملة . وقد تكون مدفوعة فى غرامياتها الساذجة بالرغبة فى اثارة غيرة زميلة من الزميلات ، أو الحصول على اهتمامها بها .

والفتاة فى سعيها الى أن تحب ، قد تتعلق بشخص لا تعرفه على الاطلاق . ذلك أن همها الرئيسى هو أن تستمتع بمنح الحب ، بصرف النظر عن كون المحبوب حقيقة واقعة . وقد تحب فتى تراه ولا يراها ، يصبح مركزا لأحلام اليقظة ، تجد لذة كبرى فى اجترارها ، وتنسج حوله خطط الحياة المستقبلة .

ومن أمثلة ذلك حب المراهقــات لممثل مشــهور ، أو مطرب ، أو شخصية روائية تطالع أخبارها فى كتب الأدب .

وقد تخلص الود لفكرة مجردة ، تؤمن بها ، وتجعلها هدف حياتها كفكرة وطنية أو دينية أو فلسفية . وعلى الرغم من كون هذا التعلق العاطفى أرقى اجتماعيا من التعلق بشخص معين ، الا أنه تعلق لايخلو من عنصر نرجسى . فهومظهر من مظاهر الطموح الأنانى ، الا أنه بمثابة الجسر الذى يوصل بين الفتاة المراهقة وبين العالم الواسع .

ويكون سعى الفتاة لتحقيق مطامحها ذا أثر فعال فى تنمية شخصيتها واعدادها لحياة ناضجة مقبلة . وللبيئة كذلكأثركبير : فقد تكون عاملا مساعدا ، وقد تكون عاملا معرقلا ، كما يحــدث فى حالة الأب ( أو الأم ) الذى يفرض على ابنته توجيها معينا ، فتكون بمثابة أداة لتحقيق أحلامه هو ، دون أدنى اعتبار لاستعداداتها أو مطامحها الخاصة .

**الجنسية المثلية والجنسية الغيرية :**

المراهقة مرحلة انتقال الى النضج الجنسىالذى يتطلب تحويلالطاقة الجنسية الى موضوع من الجنس الآخر . على أن ذلك التحــول لا يتحقق دون صراع نفسى معقد . ذلك أن انبعاث الحافز الجنسى يثير فى الفتاة الخوف من أن يتحقق تحققا فعليا ، فتعبىء ضده قوى دفاعية عدة . من ذلك تجنب الفتاة للجنس الآخر ، وحيث أن من رغبــاتها الجنسية الطفلية المكبوتة ما يتصل بأبيها ، فطبيعى أن تقف منه بدوره موقف النفور من حيث هو هدف محتمل للجنسية الغيرية ( الميلالجنسى لأفراد الجنس الآخر (Heterosexuality)). فترى الفتاة المراهقة فىمبدأ المراهقة تتقزز من كل ما يخص الأب : من طريقته فىتناول الطعام ، من رائحة ملابسه ، من رائحة سجائره ، وعلى الجملة من الجــو المحيط

بجسمه . وما ذلك غير اجراء دفاعى ضد الرغبات الجنسية ، وايذان بالتطور الجديد .

ولكن الفتاة لا تنتقل دفعة واحدة الى الجنسية الغيرية ، فثم علاقة أخرى هى ميل الفتاة الى فتاة أخرى . فمن الأمور الشائعة لدى المراهقات شدة التعلق بأفراد من نفس الجنس . وذلك تعبير عن نزعة الجنسية المثلية (Homosexuality). وتأخذ علاقة الفتاة بغيرها فى هذه الفترة صفة عاطفية قد نشتد حتى تصل الى درجة من الاشتهاء تفوق فى شدتها اشتهاء الجنس الآخر .

على أن الارتباط العاطفى بنفس الجنس اذا كان مؤقتا ، واذا لم يصل الى درجة الاتصال الجنسى الصريح أو الغرام العنيف ، يساعد الفتاة المراهقة على التحرر من الروابط العاطفية الطفلية ( الارتباط بالأم ) والاستعاضة عنها بروابط جديدة . أى أن الميل لنفس الجنس قد يكون عاملا من عوامل النمو ، فهو سند عاطفى يعينها على الحياة .

والفتاة المراهقة فى أشد الحاجة الى مثل ذلك السند ، اذ شرعت تتحرر من تبعيتها للأم ، ذلك التحرر الذى يملأها خوفا ، ومن ثمة يزيد حاجتها الى من يقوم مقامها .

هذا يفسر لنا ظاهرة شائعة فى مدارس البنات — وبخاصة فى مصر — حيث البيئة لا توفر للفتاة فرصة لتحويل الطاقة العاطفية الى أفراد من الجنس الآخر — تلك الظاهرة هى تعلق الفتاة بمدرسة أو فتاة أكبر منها أو فى سنها ولكن أقوى شخصية ، تخلص لها الود ، وتغار عليها ، وتسعى الى رضائها . وكثيرا ما يصل تعلق الفتاة بذلك الموضوع الجديد حدا يعجزها عن مواصلة العمل ، بل ويعجزها عن الحياة بدونها . وتصبح العلاقة لا علاقة صداقة هادئة ، بل علاقة حب عنيف ، تشوبها الآلام والأحزان والخوف من فقدان الحبيب . وان الغالبية العظمى من الشكاوى التى تصلنا من طالبات المرحلة الثانوية ، شكاوى

خاصة بذلك الموضوع * . وفيما يلى أنقل بعض فقرات من خطاب لفتاة فى سن السابعة عشرة من عمرها :

أنا تلميذة فى السابعة عشرة من عمرى ، فى مدرسة راهبات انكليزية . أحب راهبة حبا شديدا ، فهى جميلة المنظر ، حسنة الأخلاق واظنها نبيلة العواطف . ان حبى لها يؤلم نفسى المسكينة لاننى لم أستطع أن أتكلم معها . فى أيام الامتحانات كنت أفكر فيها ساعات طويلة ، وكنت أجبر نفسى اجبارا على الدراسة ... أحببت تلك الراهبة منذ السنة الماضية ، وكنت دائما أحفظ حبى فى قلبى ولا أتكلم عنه لأحد . ومنذ ستة أشهر ذهبت بنفسى الى حضرة الراهبة ، وصرحت لها بحبى الشديد ، والى الآن لست أدرى اذا كانت تحبنى ...

انها لا تكلمنى الا لمدة قصيرة مع أنها تمضى ساعات طويلة جدا مع فتاة أخرى . وأنا لست غيورة بل اريد أن تعاملنى معاملة تعادل حبى الشديد لها ...

ماذا يجب أن أفعل لكى أحدثها ؟ ولماذا لا نبحث هى وأنا فى علم النفس وغير ذلك من مناقشات مفيدة ؟ هل الحب بينى وبينها متبادل ؟

ويخيل الى انها تحب فتاة أخرى غنية تهديها هدايا كثيرة ، فهى تجالسها كثيرا . انى لا أحب شيئا سوى تلك الراهبة ... فبأى طريقة أحصل على مجالستها وحديثها اللطيف ، وهل الحب يتولد من الهدايا ؟ وأنا احبها من صميم فؤادى . يالها من حياة تؤلم نفسى .

وليس من الشذوذ فى شىء أن تتعلق الفتاة بغيرها فى هذه السن ، ولكن الشذوذ هو دوام هذه العلاقة ، أو الامعان فيها حتى تصبح مصدرا لا يستغنى عنه للاشباع الجنسى . والنمو السوى يتطلب أن تخف العلاقة بالتدريج ، ويحل محلها ميل لفرد من أفراد الجنس الآخر .

على أن فى الفتاة الى جانب التطلع الى النضج الجنسى ، ميلا مضادا الى البقاء حيث هى من التعلق بالأسرة والتبعية للأم ، فتعرض عن خوض غمار المجتمع الخارجى مخافة التعرض لأية تجربة من التجارب العاطفية ، وتظل قعيدة البيت الى جانب أمها . وفتاة هذه شأنها تفزعها الرغبات الجنسية ، وتعذبها مشاعر الذنب ، ويتملكها الخوف

* كانت تصلنا هذه الشكاوى بين عامى ٤٩ ، ٥١ بمجلة الطالبة بالقاهرة .

من الاستقلال ؛ فتؤثر الهرب وتركن الى العزلة كحيلة دفاعية ضد ما يتهددها من أخطار .

وقد تخطو الفتـاة خطوة أبعد من ذلك فى محاولة التكيف الجنسى الناضج ، والتحرر من التبعية للأم ، اذ تستبدل أباها بأمها ، فتتحرر فى ظاهر الأمر من الخضوع للأم ، ولكنها تتخذ من الأب سندا عاطفيا . هذا التحول لايعتبر نضجا ، وذلك لأن الفتاة لم تحول الطاقة العاطفية الى خارج الأسرة ، فالعلاقة بالأب (على الرغم من كونه ممثلا للجنس الآخر) علاقة طفلية فى صميمها ، علاقة الخضوع والأخذ دون العطاء ، والثبوت عندها يعطل النضج الجنسى ، أعنى الانتقـال الى الجنسية الغيرية .

وقد تنجح الفتاة فى التحرر من الارتباط الطفلى بالأم والأب ، ومن الارتباط الجنسى بنفس الجنس ، وتوجـه طاقتها الجنسـية الى أفراد الجنس الآخر دون أن يعنى ذلك أنها حققت النضج الجنسى الكامل . فكثيرا ما تحاول التوفيق بين عوامل النكوص الطفلى وبين الرغبة فى النضج ، فتختار من الجنس الآخر ـ موضـوعا لحبها ـ شخصا لا يعرضـها لخطر التحقيق الفعلى لرغباتها الجنسية ، شخصا يشبع ميلها الى حب الجنس الآخر ولكنه أبعد ما يكون عن اشباع ميلها الجنسى اشباعا فعليا كأن يكون مدرسا أو زعيما الخ ...

ورابطة هذا شأنها أنضج من الرابطة الجنسية المثلية ولكنها تنطوى على عناصر نكوصية (Regressive) لمسحتها الأفلاطونيـة ، ولقيامها على أسـاس التبعية والحاجة الطفلية الى سند عاطفى . ولا تصبح الرابطة ناضجة الا حين تقوم على أساس المساواة فى التبادل العاطفى .

* * *

نعـلم أن أى ارتبـاط عاطفى ينطوى حتما على عنصر جنسى ، سـواء أكان ارتبـاطا بفرد من نفس الجنس أو من الجنس الآخر .

ولكن العنصر الجنسي — نتيجة عمليات الكبت والاعلاء — قد يخفى عن شعور المرء . ومن الصفات البارزة فى الحب عند المراهقين وبخاصة فى الجزء الأول من فترة المراهقة ، الطهارة . حب المراهقين والمراهقات حب رومانتيكى أفلاطونى ، ويندر أن يتضح فيه الشعور الجنسي . ويصعب على الفتاة على وجه الخصوص أن تشك فى «طهارة» حبها .

على أن ذلك الفصل بين الحب من حيث هو عاطفة خالصة وبين الجنسية لا يدوم ان دامت العلاقة مدة طويلة . اذ قد يؤدى الاختلاط والتلامس والتدليل الى أن يشعر المراهق بالميل الجنسي . ولكن المراهقين أسرع ادراكا للعامل الجنسي فى الحب من المراهقات . ومن العوامل المسئولة عن ذلك ، أن أحلام اليقظة عند المراهقين سرعان ما يصحبها نشاط جنسى ( كالعادة السرية ) حتى ليصعب على الواحد منهم أن يغفل عن الصلة الوثيقة بين الحب والميل الجنسى ، أو أن يتجاهل كون أعضائه التناسلية عاملا فعالا فى شوقه للجنس الآخر .

أما الفتاة ، فليس من اليسير عليها أن تفطن الى أن أعضاءها التناسلية عوامل فعالة فى شوقها الى الحب ، بل انها حين تنتابها انفعالات شبقية ( Orgastic ) تدفعها الى مزاولة العادة السرية ، يكون أيسر عليها من الولد أن تفصل بين المشاعر النفسية وبين التوترات الجسمية . وفضلا عن ذلك فان العادة السرية قد تتم لدى الفتاة على نحو خفى وبطريق غير مباشر ، الأمر الذى لا يتيسر للفتى الذى لا بد له كى يحصل على اللذة الشبقية من الضغط على الذكر ، وذلك أمر لا يمكن أن يتم الا بطريق مباشر ؛ فى حين أن الفتاة قد يحدث لديها التهيج والارتخاء دون تحكم شعورى من جانبها .

فالتوتر لدى الفتاة لا يمكن أن يكون كالتوتر لدى الفتى مركزا فى موضع بعينه ، فشتان الفرق بين الاحساسات المهبلية عندها وبين الضغط على الذكر عنده . المراهق اذ يزاول العادة السرية لا يمكن أن

يخفى عليه فعله ، فى حين أن بوسع الفتاة أن تمنع استثارة الأعضاء التناسلية ، ويكون لذلك صدى فى احساسات تنتاب أعضاء الجسم الأخرى : مثل سرعة دقات القلب ، وضغط فى المعدة ، وارتفاع شديد فى درجة حرارة الدماغ ، ودوخة خفيفة ، وغير ذلك من مختلف الظواهر الجسمية التى تكون فى العادة امتدادا لتهيج الأعضاء التناسلية وتكون فى هذه الحالة بديلا من العادة السرية الصريحة .

**أحلام اليقظة :**

وثم ظاهرة نفسية تتصل اتصالا وثيقا بالرغبة الجنسية فى المراهقة ، تلك هى ظاهرة الاستغراق فى أحلام اليقظة . وأحلام اليقظة كما نعلم انفصال عن الواقع ، وهى من خصائص الحياة الطفلية . ولذلك كانت الفتاة فى سعيها الى النضج قبيل البلوغ وابان المراهقة تحاول جاهدة أن تتكيف مع الواقع . ولكن انتقال الفتاة الى الحياة الواقعية لا يمكن أن يتم ما لم يتضمن الواقع قدرا كافيا من مصادر الارضاء والاشباع ، بحيث يثير اهتمام الفتاة به ، ويجنبها من ثمة الاستغراق فى أحلام اليقظة .

ولكن العالم الخارجى ينكر على الفتاة رغبتها الجنسية ، والبيئة التربوية — فى مصر على وجه الخصوص — لا تكتفى بحرمانها من حق تخفيف حدة الرغبة الجنسية بالسماح لها بالاختلاط بالجنس الآخر فى نشاط مفيد أو لهو برىء ، بل تحرمها فى كثير من الأحيان من أى نشاط حتى ولو كان بعيدا عن الجنس الآخر . ولذلك لم يكن العالم الواقعى بالنسبة للفتاة المصرية أو الشرقية عموما ، ينطوى على أية جاذبية بل هو عالم مجدب خلو من السعادة . ومن ثمة تلوذ بعالم الخيال تستمتع فيه بكل ما تشتهى من ملذات . ولكن السعادة التى تحظى بها فى أحلام اليقظة سعادة وقتية تدفع ثمنها غاليا ، ذلك أن أحلام اليقظة تكون فى العادة ذات طابع جنسى ، وقد تورط

الفتاة فى العـادة السرية ، الأمر الذى يلهب مشاعر الذنب عندها ، وبالتالى يزيد التوتر النفسى ويعرقل النمو السوى .

ان الآباء والمربين عموما — مع الأسـف الشديد — يجهلون أن يتجاهلون تلك الحقيقة الجوهرية ، وهى أن الفتاة لا يمكن أن يكتمل نموها ، ولا يمكن أن تنعم بالحياة ، ما لم تحل المشكلة الجنسية عندها على نحو من الأنحاء . والحل فيما نرى ليس تعبئة كافة القوى لقمع الميول الطبيعية ، بقـدر ما هو توفير فرص التعبير عنهـا بطريقة مقبولة . ان القمع أو الضغط الأعمى يعقد المشكلة ، ويؤدى الى شتى ضروب الاضطراب النفسى ، ويورط الفتاة فى مختلف أنواع النشاط الجنسى الشاذ .

ان الآباء والمربين مسـئولون الى حد كبير عن ارتفـاع نسبة الاضطرابات النفسية والعادات الشاذة بين المراهقات ، تلك النسبة التى بلغت حدا مخيفا يحتم علينا أن نقف من المشكلة لا موقف العالم النفسى فحسب ، بل موقف المربى أو المصلح الباحث عن علاج لها . والعلاج فيما نرى يتناول شقين :

أولهما أن نفهم حقيقة نفسية الفتاة فلا نتجاهل الرغبات والدوافع والمخاوف التى تتنازعها ، ولا ننسى أنها أمور طبيعيـة ، وأن النمو يقتضى تنظيم التعبير عنها ، وليس العمل على قمعها .

وثانيهما أن نتيح للفتاة شتى ضروب النشاط المنتج ، فلا نجعلها قعيدة البيت ، فنضطرها اضطرارا الى الاستغراق فى أحلام اليقظة والتمادى فى البعد عن واقع الحياة . وأن نوفر لها فرص اعلاء ميولها الغريزية ، وذلك لن يتحقق بابعادها قسرا عن أفراد الجنس الآخر ، فالابعاد لن يؤدى الا الى شدة تركيز أحلام اليقظة حول الموضوع الجنسى ، ولكنه يتحقق عن طريق اشراكها مع الجنس الآخر فى مختلف ضروب النشاط .

ذلك كفيل بتخفيف مخاوفها وشـعورها بالذنب ، وإشاعة الأمن

والثقة فى نفسها ، وتحويل طاقتها النفسية الى نشاط انتاجى بدلا من تبديدها فى الأحزان والأحلام والندم ، وغير ذلك من نشاط سلبى يحول بين الفتاة وبين النمو النفسي السوى . بيد أن ذلك لن يتحقق ما لم يتحرر المربون من العبودية للتقاليد البالية . فما التقاليد الا أداة لخدمة الأفراد ، وليس الأفراد أدوات لخدمة التقاليد ، وأن مهمة التربية هى أن نعين النشء على أن يحيا وينمو .

**الدين والأخلاق :**

تحدثنا فى الفصل السابق عن الحماس الدينى من حيث هو وسيلة للتكيف الاجتماعى ، واجراء دفاعي ضد خطر تحقق الميول الجنسية والعدوانية . وما يقال بهذا الشأن على المراهقين يقال كذلك على المراهقات . فالحماس الدينى عند الفتيات فى سن المراهقة مظهر لعاملين نفسيين :

أولهما حاجة شديدة الى الأمن : ولا يخفى أن الفتاة أكثر افتقارا الى الأمن من الفتى ، وأشد شعورا بالنقص لا بسبب أزمة المراهقة فحسب ، بل وبسبب ما غرس فى نفسها منذ الطفولة الباكرة من خبرات مؤلمة خاصة بالفرق بينها وبين الذكور ، وهذا ما يجعلها أشد من الفتى حاجة الى سند روحى .

أما العامل الثانى فهو عنف الرغبات الجنسية ، وشدة التخوف من تحققها تحققا فعليا ، الأمر الذى يدعو الى تعبئة كافة الجهود لمنع هذا التحقيق ، بل ان الفتاة لا تستكفى بقمع رغباتها الجنسية ، بل تسعى جاهدة لقمع أحلام اليقظة ذات المضمون الجنسى ، وخير وسائل ذلك القمع الاندفاع فى نشاط وطنى أو فكرى ، أو الاستسلام للحماس الدينى .

والدين فى مثل هذه الحالة اعلاء للرغبة الجنسية ، و « الله الواحد » أو « المسيح المخلص » ، خير موضوع توجه اليه الطاقة

العاطفية . ومن الفروق الجوهرية التى لاحظناها بين الشعور الدينى عند المراهقين وبينه عند المراهقات ، أن عنصر الحب فى الشعور نحو الله أبرز عند الفتيات منه عند البنين، وبخاصة عند الفتيات المسيحيات نظرا لوضوح فكرة المحبة فى الديانة المسيحية ، ولقرب المسيح من الطبيعة البشرية قربا يسهل على الفتاة أن تتصوره تصورا حسيا .

وقد أسلفنا عند الحديث عن الشعور الدينى عند الطفل ، أن الخوف من العقاب من أهم مقوماته ، وأن ذلك الخوف يصبح فيما بعد خوفا من السلطة السماوية وسلطة الضمير بعد أن كان خوفا من السلطة الوالدية . هذا العنصر تختلف شدته فى الشعور الدينى من فرد الى آخر ، ولكن التجربة الصوفية ، حيث الحماس الدينى يبلغ أقصاه ، تبين أن عنصر الخوف يقل كلما ازداد الحماس الدينى ويتراجع أمام عنصر الحب . ولذلك كان المراهق المتصوف الذى نجح فى قمع ميوله الغريزية ، وفى تخفيف الشعور بالذنب بالعكوف على العبادة والمجاهدات الروحية ، يشيع فى نفسه الأمن والرضا برغم كمون الخوف والبغض فى الأعماق .

ولما كان عنصر الحب فى الشعور الدينى أبرز عند الفتاة منه عند الفتى ، كان من الطبيعى أن تكون المراهقات أكثر قابلية للتحمس الدينى من المراهقين . وقد اتضح من دراستنا للشعور الدينى فى الفصل السابق أن البنات يفقن البنين فى جميع درجات الايمان ، ويقل بينهن — على العكس من ذلك — الشك والالحاد . وطبيعى أن تكون الفتاة فى حضارتنا والحضارات المشابهة أقرب من الفتى الى الشعور الصوفى ، لما تنطوى عليه شخصيتها الأنثوية من استسلام وخضوع وحنو ، ولتفوقها على الفتى فى قمع الرغبات المحظورة . فضلا عن أن حظها من فرص اعلاء الميول الغريزية فى ميدان الحياة العملية والاجتماعية دون حظ الفتى .

من خصائص المراهقة فضلا عن التحمس للدين ، التحمس للمثل

الأخلاقية ، تحمسا لا يقل فى حرارته عن التحمس الدينى . وذلك عامل من عوامل شقاء المراهقات ، اذ يرون الفرق شاسعا بين المثل العليا التى تنطوى عليها نفوسهن وبين ما يستشرى فى العالم الواقعى من كذب ونفاق . وقد تجد الفتاة لذة فى مزاولة الفضائل الصعبة ، واحتمال شتى ضروب الحرمان فى سبيلها .

ذلك الطموح الى الكمال الخلقى لا يتناسب مع قدرة الفتاة الحقيقية على التحكم فى ميولها الغريزية ، فيحدث أحيانا أن تستسلم لنزوة عارضة ، فينهار أمام عينيها صرح أخلاقها ، ويصيبها اليأس برغم أن ما فعلته قد يكون أمرا عاديا ، ولكن مثاليتها الأخلاقية تصور لها أنه أمر جلل .

وتنطوى مثالية المراهقات على الاحساس بالجمال فى العالم الطبيعى . وقد لا تبقى معانى مجردة ، بل تتجسد شخصية واقعية تكون بمثابة مثل أعلى أو بطل من نفس الجنس أو من الجنس الآخر . وفى هذه الحالة تساهم المثالية بقسط وافر فى تكوين شخصية الفتاة ، وتعينها على التقدم فى الميدان الفكرى .

# خاتمة

# نهاية الأزمة

لا يكاد علماء النفس يختلفون على موعد بدء مرحلة المراهقة ، ولكنهم يختلفون اختلافا كبيرا على موعد انتهائها . فيذهب البعض الى أن ذلك يحدث فى الثامنة عشرة من العمر ، ويغالى البعض فيقول انها لاتنتهى قبل الخامسة والعشرين . ونحن اذا نظرنا للمراهقة من حيث التحولات الجسمية والعقلية فحسب ، جاز لنا أن نعتبر نهايتها فى الثامنة عشرة تقريبا ، أى حين تكتمل الأعضاء التناسلية ، ويكون الذكاء قد بلغ نهاية مستواه . ولكن المراهقة كما أسلفنا تحول أشمل من ذلك ، والاضطرابات الانفعالية التى تحدث فيها لا يمكن أن تعود الى حالة الاستقرار قبل سن العشرين . ويتفاوت الأفراد فيما بينهم فى الاستعدادات والتكوين المزاجى وظروف البيئة .

ولا تنتهى الأزمة على نحو فجائى ، بل يعود الاتزان الانفعالى الى نفس المراهق على نحو تدريجى ، وفى شخصية المراهق وبخاصة فى الجزء الأخير من المراهقة عناصر تبشر بالنضج ، منها : التفكير النقدى ، وتجاوز حدود عالمه الخاص الى العالم الخارجى المتسع ، واهتمامه بمستقبله . ولكن الذى يجعل المراهقة مختلفة عن الرشد ، هو العكوف على الحياة الداخلية ، والنظر الى العالم من خلال هذه الحياة .

فبالرغم من بروز التفكير الاستدلالى النقدى فى المراهقة الا أنه يكون بعيدا عن التفكير الواقعى ، وبالرغم من التطلع الى أهداف رفيعة الا أنه تطلع لا يتناسب مع الامكانيات الفعلية .

ومن أهم الفروق بين المراهقة والرشد فضلا عما سلف ـ التضخم الانفعالى وشطط الخيال وكلاهما يقف حجر عثرة فى سبيل التكيف الناجح للحياة الواقعية .

ولا يمكن للمرء أن يتكيف للواقع فى نجاح ، ما لم يكن تأثره الانفعالى على قدر المثيرات الخارجية . فان تبلد لم تنشأ فى نفسه

القوة الدافعة الى العمل ، وان تهيج تهيجا شديدا اندفع الى تصرفات هوجاء تعطل السيطرة على الموقف ما لم يكن قادرا على كبح جماح خياله وتوجيهه وجهة انتاجية .

وذلك ما لا يتحقق الا عند ما ينتقل المراهق من أزمة المراهقة الى الرشد . حينئذ تقل قابليته للتهيج الانفعـالى ، ويتقبل الأمور فى هدوء ، الأمر الذى يتيح له أن يراها فى ضوء أكثر واقعية ، ومن ثمة يزيد قدرته على السيطرة على مواقف الحياة سيطرة فعلية عن طريق التفكير والعمل ، لا عن طريق التخيل والتمنى .

وحيث ان الانفعـالات تهدأ ، والخيـال يتراجع ، فان التفكير الموضوعى والحكم العقلى يبرزان بالتدريج ، ويصبح المراهق قادرا على التحرر من التـأمل الذاتى . فالانتقال من المراهقة الى الرشد ، هو فى جوهره انتقال من غمار الحياة الداخلية الى الحياة الخارجية ، الأمر الذى يمكن المراهق من أن يرى نفســه على حقيقتها ، ويرى العالم كما هو ، لا من خلال مشاعره وتصوراته .

ليس ذلك الانتقال اذن مجرد تحول انفعـالى ، بل يشمل تحولا عقليا خطيرا : فالتحرر من الحساسية الزائدة والخيال الجامح ، يطلق عنان القـدرات العقلية المختلفة فتصبح فى خدمة غرض واقعى هو السيطرة الفعلية على البيئة ؛ ويتيح للتفكير أن يتجه وجهة موضوعية فى حين أنه عند المراهق يطغى عليه العنصر الانفعالى ، ولذلك كانت تعوزه المرونة والدقة : اذا اسـتنتج أمعن فى الاسـتنتاج وطمع فى الوصـول الى نتيجة مطلقة قاطعة ، وخفى عليه ما قد ينطوى عليه الاستنتاج من شطط وتناقض .

ونضيف الى هذا أن نمو المراهق اللغوى الذى يقفز قفزة طويلة فى فترة المراهقة ، واكتسابه بعض العلم بالعـلوم والفنون المختلفة دون أن يتمثلها تمثلا كافيا ، يضـع تحت تصرفه مادة يسـتغلها فى

الجدال ، ويتشـدق بالمصطلحات العلمية والفلسفية . يتم كل ذلك دون تعمق حق ، فيبدو تفكيره ضحلا وبخاصة وهو يفتقر الى الخبرة الشخصية فى سنه تلك المبكرة .

أما عن الخيال ، فهو برغم فيضانه الظاهرى ، وبريقه البـادى ، محدود الاتجاهات فضـلا عن ضآلة ما ينتج عنه من ابداع . ولكن المراهق يتوهم أن خياله وفكره كلاهما معين لا ينضب ، فى حين أن كتاباته تكشف عما يلاقيه من صـعوبة فى تأييد أفكاره بالأمثلة ، وعن افتقاره الى وضـوح الفكر ، وضآلة حظه من الأفكار ، ضآلة يغطيها بقناع من التنميق فى الأسـلوب . ذلك فقر فكرى ان قيس بما يكون عليه الفرد بعد أن ينضج . ولكنه لا يفطن الى ذلك الفقر لأنه يستطيع أن يطيل فى نفسه الفكرة أوالعاطفة فتبدو عميقة مليئة .

عندما يبلغ المراهق مرحلة الرشد ، لا يعود يخفى عليه ذلك الفقر فى الفكر ، فيتخلى عن السفسطة ، ويتحكم فى خيـاله ، ويخضع أفكاره وآراءه للنقـد بعد أن كان لا يتعرض بالنقـد لغـير آراء الآخرين . وفى هـذه اللحظة بالذات يتخلى عن تقديسه لنفسـه ، فلا يعود ثمة داع الى العزلة أو التعالى على الناس .

والخلاصـة أن انتهاء الأزمة وبدء الرشـد رهن بتحقق الأمور الآتية :

**فى المجـال الانفعالى : يهدأ الصراع نوعا ، وتخف الشحنة الانفعالية نسبيا .**

**فى المجـال العقلى : يظهر التفكير الموضـوعى ويصبح أكثر خضوعا للأغراض العملية ، وأكثر سعيا الى التكيف مع الواقع .**

**فى المجال الاجتماعى : ينتقل مركز الثقل فى الحياة النفسية ، فبعد أن كان الاهتمام بالذات يصبح الرغبة فى التوافق مع المجتمع .**

حينئذ يحق لنا أن نعتبر الشخص قد تجاوز الأزمة ، وأصبح فى وسعه ــ الى حد ما ــ أن يعيش فى وئام مع نفسه ، ومن ثمة فى وفاق مع الناس ، وهل غير ذلك علامة على النضج ؟ !

## أولا — المراجع الأجنبية


1. — Boring, & Others (1948) Foundations of psychology.
2. — Bowley, Agatha H. (1948) Modern child psychology. Ed. Flugel, J.C. London.
3. — Board of Education (1931) Report of the Consulative Committee on the Primary School. London.
4. — Board of Education (1933) Report on Infant and Nursery Schools. London.
5. — Bridges, K. M. B. (1931) Social and emotional development of the pre-school child. London: Kegan Paul.
6. — Bridges, K.M.B. (1932) Emotional development in early infancy. Child Developm., 4.
7. — Carmichael, L. & Smith, M.F. (1939) Quantified pressure stimulation and the specificity and generality of response in fetal life. J. Genet. Psychol., 54.
8. — Carrel, Alexis (1935) L'Homme, cet inconnu, Paris. Librairie Plon.
9. — Débesse, Maurice (1936) La crise d'originalité juvénile. Paris: Librairie Félix Alcan.
10. — Dennis, W. (1936) A biography of baby biographies. Child Development, 7.
11. — Deutsch, Helene (1947) The psychology of women. A psycho-analytic interpretation. Vol. 1. Girlhood. London: Research Books.
12. — Dollard, J. & Mowrer, O. H. (1947) A Method of measuring tension in written documents. J. Abn. & Soc., Psychol., 42.
13. — Erikson, Erik H. Childhood and society, Imago. London.
14. — Freeman, F. S. (1949) Theory and practice of Psychological testing.

15. — Freud, Anna. Psycho-analysis for parents and teachers.
( English Transl. )

16. — Galton, F. (1869) Hereditary Genius. N. Y.: Macmillan.

17. — Gesell, A. (1930) The guidance of mental growth in infant and child. New York: Macmillan.

18. — Hall, G. S. (1891) The Contents of children's minds on entering school. Ped. Sem., 1.

19. — Hilgard, Ernest R. (1953) Introduction to psychology. Harcourt, Brace & Comp. New York.

20. — Hurlock, E. B. (1942) Child development. McGraw-Hill Comp. New York & London.

21. — Hurlock, E.B. & McHugh, G. ( 1936 ) Use of the biographical method in the study of motor coordination. Child Development, 7.

22. — Isaacs, Susan (1933) Social development in young children. London.

23. — James, W. (1902) The varieties of religious experience: A study in human nature, Longmans, Green & Co.

24. — Laird, D. A. (1923) How the high school students respond to different incentives to work. Ped. Sem., 30.

25. — Lippman, H. S. (1927) Certain behavior responses in early infances. J. Genet. Psychol., 34.

29. — Mead, M. (1935) Sex and temperament in three primitive societies. N. Y.: Morrow.

27. — Rey. André. L'Intelligence pratique chez l'enfant.
( Observations et Expériences. )

28. — Shirley, M.M. (1931) The first two years. Minneapolis: Univ. Press.

29. — Smith, M. E. (1926) An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. Univ. Ia. Stud. Child Welf., 3, No. 5.

30. — Smith, M. E. (1931) A study of five bilingual children from the same family. Child Developm., 2, 184—187.

31. — Stout, G. F. (1938) A manual of psychology.

32. — Terman, L. M. (1925, 1926, 1930) Genetic studies of genius, Stanford Univ.: Stanford Univ. Press. 1925, Vol. 1. 1926, Vol. 2. 1930, Vol. 3.

33. — Wellman, B. (1937) Motor achievement of preschool children. Childhood Educ.. 13, 311—316.

34. — Ziwar, M. (1950) Les parents difficiles. Une conférence donnée au Caire.

## ثانيا — المراجع العربية


١ — اسماعيل القبانى : مقياس « استنفرد — بينيه » للذكاء . لجنة التأليف والترجمة والنشر .

٢ — إيمانويل ميلر : مشاكل نمو الأطفال ، فصل من كتاب « كيف يعمل العقل ». ترجمه إلى العربية الدكتور رياض عسكر . لجنة التأليف والترجمة والنشر .

٣ — سوزان أيزاكس : ( ترجمة الدكتورة سمية فهمى ) الحضـــانة . لجنة التأليف والترجمة والنشر .

٣ — الدكتور سيد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية . دار الفكر العربى ١٩٥٦ .

٥ — عبد المنعم المليجى : أساليب التفكير . نهضة مصر بالفجالة ١٩٤٩ .

٦ — عبد المنعم المليجى : نفسية المراهق من مذكراته — مجلة علم النفس فبراير ١٩٥٠ ، وأكتوبر ١٩٥٠ .

٧ — عبد المنعم المليجى : تطور الشعور الدينى عند الطفل والمراهق . دار المعارف ١٩٥٥ :

٨ — الدكتور مصطفى إسماعيل سويف : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى — دراسة ارتقائية تحليلية — من منشورات جماعة علم النفس التكاملى . دار المعارف ١٩٥٠ .

٩ — الدكتور مصطفى فهمى : اختبار رودجرز لدراسة شخصية الأطفال الذكور — اقتباس عن الانجليزية .

# الفهرس

صفحة



## الفصل الأول

## كيف تدرس الأطفال



## الفصل الثانى

## كيف ندرس النمو

## الفصل الثالث

## مسببات النمو

صفحة



## الفصل الرابع

## الطفل فى العامين الأولين

صفحة



## الفصل الخامس

## أزمة الحضانة

صفحة



## الفصل السادس
## الطفولة الهادئة

## الفصل السابع

### الفتى المراهق



## الفصل الثامن

### نفسية الفتاة

## خاتمـــــة



## المراجـــع

## كتب للمؤلف

### أولا — تأليف

أساليب التفكير (١٩٤٩) : مكتبة نهضة مصر بالفجالة .

النمو النفسي — الطبعة الأولى (١٩٥١) . مكتبة مصر بالفجالة .

تطور الشعور الديني عند الطفل والمراهق (١٩٥٥) : دار المعارف .

خبراء النفوس (١٩٥٦) : مكتبة مصر بالفجالة .

### ثانيا — ترجمة

عقدة النقص (١٩٤٦) : تأليف مكبريد .

عدوان الأطفال (١٩٥٧) : تأليف سيبيل إسكالونا .

حياتي والتحليل النفسي (١٩٥٧) : تأليف سيجموند فرويد .

ترجمة بالاشتراك مع الأستاذ الدكتور مصطفى زيور . دار المعارف .

ملتزم الطبع والنشر

**مكتبة مصر**

٣ شارع كامل صدقي (الفجالة)

دار مصر للطباعة

٣٧ ، ١٢١ شارع كامل صدقي ت ٧٥١٤٧